

Adomagazine

FOCUS

Covid e Scuola

N. 5/aprile 2021



Rivista pubblicata da AGIPPSA
Associazione dei Gruppi Italiani di Psicoterapia Psicoanalitica
dell'Adolescenza

Indice

EDITORIALE

di Piergiorgio Tagliani

FOCUS

"Covid e Scuola"

**4 Scuola: ipotesi
per una rivoluzione**

**Intervista ad
Antonio Piotti**

di Fabio Vanni

**14 CovidTime: il ruolo
dello psicologo
scolastico tra prassi,
fobie e opportunità**

di Sofia Massia

**21 L'apprendimento da
remoto nello sviluppo
tipico, nei Disturbi Specifici
dell'Apprendimento
e nei Bisogni
Educativi Speciali**

di Anna Maria Re

**27 Il declinarsi della psicologia
nel prendersi cura delle fragilità
nel contesto scolastico**

di Giuseppe Virciglio

**34 La scuola come laboratorio
di presenza sociale**

di Fabio Vanni

**38 Il Covid-2019 e *Il Paradiso* di Dante.
Si può imparare la lingua della gioia?**

di Antonio De Caro

DALLE NOSTRE LETTURE

**45 Lessico della nuova scuola.
25 voci per pensarla
e progettarla**

Commento di Cecilia Ruozi



Editoriale

Audio su WhatsApp: «Scusa bro ma domani si va a scuola?» «Ma va'... ancora DAD non hai sentito il dpmd... il dcpp... Conte insomma?», «Bella... Ma con che orario allora? 30 novembre o uno nuovo?», «**o ne so?! Ci si becca su Zoom...» «Bella...». Nuovi termini in vecchi linguaggi adolescenziali. Se questa non è integrazione durante la più grande emergenza del Terzo millennio...

Docenti e psicologi si confrontano su queste pagine attorno al complesso tema degli adolescenti a scuola al tempo del Covid. In questo numero, in particolare, abbiamo deciso di approfondire un ambito specifico che si è profondamente modificato per i giovani durante il *lockdown*: la scuola, luogo principale di formazione e incontro fra pari durante l'adolescenza, ha improvvisamente cessato di essere un luogo fisico per trasformarsi in un'area virtuale nella quale alcune criticità, da sempre presenti nel sistema scolastico, si sono accentuate e ne sono sorte di nuove, assieme naturalmente a soluzioni innovative. Se il primo *lockdown* ha investito ogni ordine e grado di istruzione, fermando peraltro un numero considerevole di altre attività, quelli successivi hanno di fatto creato una linea di demarcazione fra la scuola dei piccoli (*under 12*), che a singhiozzo ha proseguito in molte regioni l'attività in presenza, e quella dei grandi, soprattutto quelli delle superiori, in classe per poco più di un mese nell'ultimo anno.

Che cosa ha significato questo cambiamento epocale del setting-classe, ambiente in cui tradizionalmente si mescola la presenza del docente, con le sue competenze disciplinari e il ruolo educativo che ricopre, e la funzione supportiva del gruppo classe, luogo non solo delle relazioni sociali ma anche della condivisione degli apprendimenti? A questi giovani letteralmente blindati in casa (gli unici anche all'inizio del 2021 a non avere una buona giustificazione da apporre sull'autocertificazione per uscire...) è stata tolta l'occasione di incontrarsi non solo in quello spazio classe, fra le chiacchiere dell'intervallo e i bisbigli dell'ora di lezione, ma anche in quelli che anticipavano e seguivano le ore di lezione. Nelle classi virtuali "senza corpi", si incontrano volti che i pixel, ridotti dalla connessione lenta, rendono tremolanti, voci distorte da microfoni poco adatti a una videoconferenza, mentre le lezioni scorrono se possibile ancora più lentamente fra slide troppo piene di concetti e lunghe pause per capire come condividere lo schermo...

Questo è il presente della Scuola, un'esperienza indelebile le cui conseguenze a lungo termine sui *Millennials* ignoriamo. Ma quale sarà il suo futuro? Tornerà tutto come prima o, più probabilmente, saremo chiamati a fronteggiare (politici, docenti, psicologi e genitori, anche loro come non mai coinvolti nella scuola dei propri figli) un cambiamento epocale in cui la scuola si trasformerà in un contenitore completamente diverso da quello che, in fondo, rappresentava un modello secolare di trasmissione di conoscenza?

Bion (1981, *Il cambiamento catastrofico*, Loescher, Torino) parla di *cambiamento catastrofico* come di una violenta disorganizzazione del sistema così come era costituito, una *turbolenza emotiva* prodotta dall'impatto di un fatto *nuovo* sulla mente. Nonostante il termine (catastrofico), si tratta di un fenomeno evolutivo, di crescita, perché associato a una trasformazione: la situazione di crisi, insomma, genera un'intuizione che permette di rendere coerenti e ricchi di significato fenomeni inintelligibili. Non vi è alcun dubbio

che la pandemia causata dal Covid-19 abbia causato una fibrillazione violenta, nell'individuo e nella società, e ora appare necessario che il sistema si trasformi per garantire una continuità nella discontinuità. In questo senso la Scuola rappresenta il contenitore nel quale tale trasformazione possa rappresentare per le generazioni future un'occasione di crescita. I ragazzi vogliono tornare a scuola: gli adulti competenti devono rispondere non solo garantendo loro questo diritto, ma anche provando a concepire un nuovo strumento di trasmissione del sapere.

Piergiorgio Tagliani, PsiBA Milano, socio ordinario, Psicologo Psicoterapeuta, docente e supervisore di Psicoterapia dell'Adolescenza. E-mail: pgtagliani@gmail.com.



Focus

Covid e Scuola



Scuola: Ipotesi per una rivoluzione.

Intervista ad Antonio Piotti

di Fabio Vanni

Fabio Vanni_ Caro Antonio, credo sarà interessante parlare con te di scuola perché tu unisci due competenze molto importanti su questo argomento, quella di essere un insegnante, che quindi vive la scuola da tanti anni dall'interno, fra l'altro insegnando filosofia, se non erro, e quindi con importanti chiavi di lettura storico-culturali, e quella di psicoterapeuta, che lavora con gli adolescenti e che ha partecipato a esperienze anche molto significative, penso al tema della suicidalità, dell'autoreclusione, in particolare con il gruppo del Minotauro. Quindi mi sembrava interessante provare a capire con te, certo anche rispetto alla contingenza attuale in cui siamo, ma soprattutto in termini più generali, com'è oggi e come la si può invece pensare di far diventare, la scuola. Perché, insomma, che abbia bisogno di trasformazioni mi sembra evidente, però in che direzione, in che modo, seguendo quali idee guida, potrebbe essere stimolante provare a dirlo. Nel libro collettaneo uscito nei mesi scorsi *Lessico della nuova scuola* (Enrico Damiani Editore, 2020), la parola che hai scelto per il tuo contributo è *Rivoluzione*, e lì fai una riflessione su quella che è oggi, rispetto al passato, la trasmissione della conoscenza, sull'esigenza d'individuare i luoghi dove si produce e ancor di più si comunica conoscenza e che ruolo la

scuola potrebbe avere e invece oggi non ha o ha in maniera così parziale e limitata. **Antonio Piotti_** In realtà in questa introduzione tu di spunti ne hai messi tantissimi. Cominciamo dal primo, che mi ha toccato perché riguarda la mia vita, la mia vita professionale ma anche più che professionale, insomma la mia vita: è quella di essere un insegnante e di essere uno psicologo. Ho fatto entrambe queste professioni e io ho sempre pensato che fra queste professioni potesse esserci una sinergia, cioè che io lavoravo come insegnante in classe con gli adolescenti e poi ricevevo anche nel mio studio degli adolescenti che mi ponevano domande per aiutarli a superare magari delle crisi adolescenziali, ad attraversare dei periodi difficili della loro esistenza. Allora io ho sempre pensato che fra questi due ambiti, fra questi due mestieri, ci fosse una sinergia, cioè che in realtà il lavoro dell'insegnante e il lavoro della psicologo potessero in qualche modo contribuire entrambi al ruolo che gli adulti devono avere nel fare in modo che gli adolescenti crescano, e crescano bene, e quindi che io non fossi come Dottor Jekyll e Mister Hyde, che invece la scuola fosse un luogo dove far crescere i ragazzi, dove aiutarli a crescere, semmai dove individuare delle loro difficoltà e dopo magari anche collaborare con la loro terapia se ce ne fosse bisogno e quindi che ci fosse un'intersezione. Ora io credo, purtroppo,

di dover dire che giunti al punto in cui siamo giunti oggi questa sinergia non c'è. Questa doppia funzione è difficile da svolgere e credo che molto spesso gli psicologi e gli insegnanti è come se si rendessero conto che sono in crisi su questa sinergia, cioè che in realtà l'istituzione scuola non svolge più nel modo adeguato questo compito di formazione che le ha demandato la società, o fa fatica a svolgerlo, e questo credo metta in crisi gli insegnanti migliori. Mette in crisi gli insegnanti migliori perché c'è come un conflitto di ruolo, una sensazione di inadeguatezza rispetto al ruolo. Questo è un punto su cui occorre riflettere drammaticamente. C'è qualcosa nel sistema scolastico che non funziona più o che non funziona più abbastanza bene. Cioè non permette, o addirittura talora ostacola, il fatto che gli insegnanti possano intercettare il malessere dei loro studenti e aiutarli a crescere. È un peccato che questo avvenga, naturalmente, perché gli insegnanti vedono tutti i ragazzi. Rispetto ai miei colleghi che fanno solo gli psicologi io ho sempre creduto di avere questo punto di forza, di vedere anche la fisiologia, non solo la patologia, anche i ragazzi che stanno bene, non solo quelli che soffrono, e quindi di poter – come dire – avere uno sguardo a tutto tondo sull'adolescenza. Questo sguardo naturalmente continuo ad averlo ma è come se vedessi che c'è un sistema che fatica nel fare le cose giuste, nel mettere in atto quelle che sono le scelte corrette. È per questo che dico “rivoluzione” e non “riforma”, anche per il fatto che io mi vergognerei solo a pronunciare la parola *riforma* della scuola, sentirei come un disgusto, dopo quel che è stato fatto in passato, quindi è come una cosa che ti dà fastidio anche solo pronunciare; però *rivoluzione* perché? Perché occorre un cambiamento radicale, secondo me. E questo cambiamento radicale deve partire dal fatto che occorre veramente distinguere tra formazione didattica (apprendimento dei contenuti, raggiungimento degli obiettivi,

competenze...) e crescita sociale dei ragazzi. Io penso che questa soluzione che è stata adottata in passato e che è stata efficacissima, di inventare le scuole, la scolarizzazione di massa, che ha permesso di superare l'analfabetismo, di raggiungere un livello culturale adeguato e di far crescere i ragazzi per anni, adesso vada rivista perché lì a scuola si mette insieme l'obiettivo educativo, l'obiettivo formativo e l'obiettivo invece tecnico-didattico e lo si fa con una burocrazia inestricabile. Questo diventa oggi un punto limite, non solo in Italia, ma direi in tutta Europa e in tutto il mondo, dove cioè non si distingue tra l'esigenza che i ragazzi hanno di socializzare tra di loro e di crescere in modo sano e invece le esigenze che hanno di imparare delle cose. Mettere insieme queste due cose nello stesso luogo crea oggi dei motivi di contrasto e forse non è la soluzione più adeguata.

Fabio Vanni_ Questo mettere insieme, anzi questo dare funzioni sempre più forti dal punto di vista educativo al mondo scolastico è stato invece un mantra degli ultimi decenni – diciamo così – *non ci limitiamo a istruire*. Tu invece dici *distinguiamo*, e quindi come possiamo distinguere allora, cosa proponi di fare?

Antonio Piotti_ Le proposte sarebbero molteplici, però vediamole anche rispetto a quello che accade nell'attualità. Alcuni studenti non stanno bene con la didattica a distanza e vorrebbero tornare a scuola, si mettono lì fuori da scuola con i libri perché vogliono in qualche modo ritornare nell'ambiente scolastico, non gli va di stare a casa, sentire le lezioni a distanza. È un'esigenza comprensibile, ma perché lo vogliono? Perché loro a scuola incontrano gli amici, incontrano le altre persone, fanno gruppo e sono contenti, mentre invece se stanno a casa, tanto più in un periodo di pandemia dove c'è il *lockdown* e quindi anche gli altri luoghi di socializzazione sono chiusi, questi ragazzi si annoiano da morire e si sentono soli perché non vedono gli amici e non vedono i loro compagni. Nel modo di pensare comune si dice che ai ragazzi

manca la scuola. Ma quello che manca ai ragazzi in questo momento è la socializzazione, non la scuola, è incontrare gli amici, incontrare la fidanzata, uscire con gli amici, stare insieme, perché stare insieme e socializzare è ciò che i ragazzi desiderano da sempre. Allora, data questa esigenza di socializzazione, è successo che per comodità di tutti, forse non si poteva fare altro, si è pensato che il luogo giusto per fare questa socializzazione potesse essere la scuola, un luogo dove si faceva anche formazione culturale. Quindi uno dice "ti faccio socializzare a scuola dove ci sono degli insegnanti che sono comunque degli adulti responsabili, intanto che vedi i tuoi amici, fai l'intervallo, giochi, scherzi, ti innamori della compagna di banco, segui anche le lezioni e così dopo c'è una formazione completa". Questo progetto non è una follia, è un progetto sensato, è una cosa logica, tanto più in un sistema come il nostro, nel quale lavorano sia i padri che le madri e quindi questi ragazzi vanno pur *messi* da qualche parte. Questa cosa è andata bene fino a un certo punto. Da un certo momento in poi comincia a non funzionare, perché mette il problema della socializzazione nelle mani di una categoria culturale, quella degli insegnanti, che non è formata per questo, e lo mette dentro in tempi e in modi che non sono quelli giusti della socializzazione. Allora cosa si fa? Si crea una classe scolastica, questa classe scolastica è scandita da certi orari, da certi ritmi, da un certo progetto di uniformità e la socializzazione è una sorta di socializzazione forzata dentro un contesto definito burocraticamente. Allora quello che io penso che si potrebbe fare con la tecnologia di oggi è invece scindere questi compiti: prendere degli adulti come insegnanti che hanno la competenza nelle loro discipline e fare in modo che si occupino della formazione disciplinare e poi creare per i ragazzi degli spazi di socializzazione più liberi, sempre con degli adulti perché è giusto che i ragazzi siano seguiti, dentro a dei contesti che non sono quelli scolastici.

Quindi penserei a centri giovanili, associazioni sportive, musei, iniziative che si fanno nei territori, ad arte, cultura, gioco, sport, dove i ragazzi possono aggregarsi liberamente, dare spazio alla loro creatività, seguire i loro interessi e pensare a essere amici, a stare insieme, a fare le cose, a incontrare le persone, che è l'esigenza dei ragazzi. Dall'altro lato, invece, occuparci della formazione scolastica, per esempio mandando i ragazzi a scuola, ma meno, quindi invece che fare 30 ore a settimana farne 15 -per dire- fornirgli degli strumenti che consentono loro di seguire le lezioni a distanza, registrare lezioni, e organizzare saperi indipendentemente dalla socializzazione. Quindi i ragazzi sentono un po' di lezioni in classe, parlano con gli insegnanti, vanno a fare il loro lavoro tecnico, ma poi hanno uno spazio molto ampio di vita di socializzazione al di fuori dal contesto scolastico. Tutti questi spazi al di fuori secondo me ci sono, non è che dobbiamo inventarli, perché sono lì, le associazioni culturali sono moltissime, gli spazi per giocare, per incontrarsi, per trovarsi, per fare sport, per fare arte, per fare musica, sono tantissimi e la società potrebbe organizzare tutte queste cose e questi ragazzi potrebbero crescere liberi dentro questi contesti per poi invece, alcune ore la settimana, dedicarsi seriamente allo studio e interfacciarsi con degli insegnanti che fanno gli insegnanti. A volte si parla dell'insensibilità degli insegnanti; io ho lavorato con tanti insegnanti, è gente tutto sommato sensibile, è gente tutto sommato attenta, però è ovvio che se tu sei laureato in matematica e insegni matematica non hai una formazione psicologica adeguata per affrontare le tematiche che può portarti un adolescente di oggi, allora è un po' come se si demandasse un compito a un gruppo di persone che difficilmente ha una formazione adeguata per affrontarlo nel modo giusto, mentre invece queste persone devono fare il loro mestiere, cioè insegnare le cose che sanno, trasmettere l'amore per la materia... Quindi bisognerebbe scindere quei campi che

invece abbiamo unito, per comodità, perché non c'erano altre soluzioni in passato, perché alla fine questa è stata la soluzione che ha anche funzionato, ma i tempi son cambiati. Quelli che adesso hanno la nostalgia dei gessetti, delle lavagne, della campanella che suona, di tutte queste cose, quelli che ne parlano adesso è gente di una certa età, anche superiore alla mia, che fa difficoltà col *touchscreen* dello smartphone. Rimpiangiamo tutti il tempo della nostra adolescenza, ma non è questo il problema. Il problema è: per l'adolescenza contemporanea, un'adolescenza che sta in rete, che è tecnologica, che con estrema facilità può accedere ai contenuti tecnologici, il sistema scolastico fatto così è qualcosa che rende, che fa star bene i ragazzi – in linea di massima – o è qualcosa che li annoia, li chiude dentro a una trappola, li ingabbia dentro un sistema strutturato in un modo che ha una rigidità anche molto discutibile? Questa è la domanda che dobbiamo porci.

Fabio Vanni_ Molto interessante questa cosa che proponi, e mi pare che richieda due approfondimenti. Perché a questo punto – diciamo – diventano due versanti distinti, in qualche modo, uno è quello più relativo alla trasmissione della conoscenza e uno è quello educativo, sociale, di presenza nel mondo... parto dal primo, perché un'obiezione che si potrebbe fare è che, soprattutto in certi livelli di scuola, non tanto forse nei licei, ma più ci si sposta magari sul versante tecnico-professionale e più l'aspetto di apprendimento della conoscenza oggi viene visto come una cosa difficile da fare se svincolato da un lavoro di aiuto relazionale. Quindi gli insegnanti di un professionale sono più educatori che tecnici della materia – diciamo così – mentre chiaramente il professore di matematica di un liceo scientifico magari può stare, soprattutto nel triennio, molto sulla matematica, questo a grandi linee naturalmente. Allora mi domandavo come si può pensare più in generale di poter far sì che i ragazzi siano interessati

alla conoscenza? A tutti i livelli, cioè in tutti i livelli di scuola, in tutte le tipologie formative; una scuola che a questo punto avrebbe questa funzione molto specifica, che in un certo senso è quella più tradizionale, perché la scuola nasce come forma di trasmissione della conoscenza da una generazione all'altra – diciamo così – e tu recupereresti questa cosa; mi domando se hai qualcosa in mente su come potrebbe funzionare.

Antonio Piotti_ Sì, e naturalmente non è che tutto si risolve riducendo il tempo, ma rendendolo anche più efficace. Intanto per quello che dici rispetto alle scuole professionali sono molto d'accordo su questa tua obiezione, ma se noi andiamo a guardare le scuole professionali, se qualcuno ci entra e sta lì un po' a vedere cosa succede, forse si accorge che questi ragazzi sono molto mobilitati quando si tratta proprio di *fare*; quelli che quando fai la lezione teorica si stufano, non la sopportano, sul piano del fare invece agiscono molto bene; tant'è vero che gli istituti professionali funzionano proprio per questo. La questione di fondo è che tra fare un'attività laboratoriale a scuola e farla in una struttura dove si lavora io la farei dove si lavora, cioè metterei questa attività nel mondo del lavoro. Sono stati fatti degli sforzi in questo senso, la famosa "alternanza scuola-lavoro" proposta dalla riforma del Governo Renzi – mi sembra – non era una sciocchezza; l'intento culturale era comprensibile e sano, accade così per esempio nelle scuole svizzere, accade in tante situazioni, e sostanzialmente accade che per diversi mesi gli studenti vadano, invece che a scuola, in azienda, nei laboratori, dove tra l'altro i macchinari, le disponibilità tecniche sono molto più raffinate di quelle che si possono avere a scuola, dove ovviamente le risorse non consentono di essere all'avanguardia, penso all'informatica, penso alla robotica, alle tecnologie che ci sono oggi. Allora secondo me questi ragazzi qua dovrebbero fare parecchi mesi in queste strutture e dovrebbero forse anche



ricevere un piccolo stipendio se lavorano dentro quelle strutture, il che darebbe loro gratificazione, farebbe sentire loro che fanno qualcosa di utile. Questo è qualcosa che già si fa, non è un'innovazione formidabile, le scuole professionali questo in parte l'hanno fatto, anche perché l'alternanza scuola-lavoro in quel campo ha funzionato benissimo. Certo, in un liceo classico l'alternanza scuola-lavoro suona un po' diversa, perché qual è il lavoro? Qual è l'attitudine? E lì bisognerebbe pensarci, e lì bisognerebbe intervenire anche sui contenuti delle discipline e anche sulle scelte che si fanno, perché ho la sensazione che talvolta si prendano le menti migliori della nostra generazione e le si occupi per anni a studiare cose che

magari non servono molto. Allora lì bisognerebbe fare una seria riflessione sui contenuti e vedere cosa è essenziale, cosa non è essenziale, evitando il rischio di soffermarsi su dei dettagli per poi perdere il globale, che è quello che succede spesso a questi ragazzi. L'esercizio allo studio è sempre utile, qualsiasi cosa si studi, e qualsiasi disciplina ha i suoi contributi da dare, tutto è interessante però bisogna che poi chi presiede all'organizzazione del sistema scolastico faccia delle scelte, perché non tutto può essere messo dentro, alcune cose devono essere tolte e altre devono essere modificate, quindi c'è anche un lavoro sui contenuti da fare, ovviamente, ma questo poi viene dopo. Io penso che sia proprio anche il luogo da cambiare. Quando i ragazzi escono da scuola, fanno delle attività che scelgono loro, lì cambia l'atteggiamento dei ragazzi, perché non c'è più quella passività rispetto a una cosa imposta, ma c'è un comportamento più attivo che poi fa apprendere le cose e fa anche innamorare delle cose che si stanno facendo. Quindi se tu vai in una classe di un professionista e ascolti la lezione di italiano non c'è molta attenzione, ma se prendi questi stessi ragazzi e li porti in officina a lavorare con le macchine, questi danno tantissimo, ed è un lavoro culturale, non è un lavoro meccanico.

Fabio Vanni_ Questo aspetto della passività è un aspetto che spesso caratterizza il modo di *stare* in rapporto con la scuola da parte dei ragazzi, ed è una delle questioni davanti alle quali credo l'insegnante si trovi più spesso, trattandolo in vario modo, naturalmente. Quindi il tema di come rovesciare questa questione, cioè come far sì che una persona si occupi della propria crescita cultural-professionale – diciamo così – non tanto come un'imposizione dettata dalle leggi dello Stato e dagli adulti ma come una questione sua, forse è un tema di carattere generale, e riguarda anche la conoscenza, intesa in senso più generale. Pone forse il problema di *A che mi serve?*

– diciamo così); ovviamente a qualcuno servirà per un'interpretazione più complessiva del mondo, per qualcuno magari serve più per comprendere delle questioni più circoscritte, però in questo senso più ampio la conoscenza è qualcosa che può servire a tutti, qualcosa che può interessare tutto.

Antonio Piotti Certo, quando io dico queste cose non è che penso di proporre qualcosa che salverà il mondo e che cambierà l'umanità intera, penso che comunque ci saranno sempre momenti di noia, di fatica, di rifiuto, che magari non arriveranno centinaia di migliaia di ragazzi affamati di sapere, che non vedono l'ora di sentire le lezioni, di studiare, perché ovviamente questo è un sacrificio, è un po' una fatica e anch'io quando leggo i libri dei miei colleghi sono interessato ma è anche uno sforzo, cioè ci sono attività che svolgo più volentieri. Poi io sono uno che ha studiato tanto, a cui piace, però dipende anche dal carattere, non è che si può pretendere che tutti si appassionino. Questo è indubbiamente vero, c'è una fatica, ci sono persone che sono più predisposte anche al sacrificio e dire "vabbè studio lo stesso anche se mi annoio perché è un mio dovere", altri invece che lo rifiutano, queste cose non cambieranno tutte. Però se io ti dico: Fabio, adesso ti metto per 8 mesi, 30 ore

alla settimana a sentire lezioni di cose che ti interessano ma anche di cose che non ti interessano e poi ti faccio fare due ore tutti i pomeriggi a studiare le cose che ti abbiamo detto su materie che potrebbero essere le più eterogenee e stai lì in classe e tutti i giorni alle stesse ore ci sono queste cose che tu lo voglia o che tu non lo voglia e poi ci sono le cose da studiare e dopo si verifica quello che hai fatto e se va male la verifica questo comporta dei danni per te; io credo che tu ti stancheresti. Tu che sei una persona a cui non è che non piace leggere, approfondire. Penso che ti stufferesti, specialmente se accadesse in un edificio grigio, un po' vetusto, dove sei con della gente che magari non hai voglia di vedere perché non sei obbligato a star bene con quella persona lì e l'insegnamento ti viene impartito così da delle persone che talora sono bravissime e ti faranno innamorare delle cose che dicono, talaltra sono meno brave, poi alcune per il tuo carattere vanno bene, altre per il tuo carattere non vanno bene...

insomma, diventa una questione anche difficile appassionare i ragazzi, no?, perché devi davvero essere un insegnante bravissimo, dentro questo contesto, a capitare in una classe la quinta ora dopo che questi ne hanno beccate quattro prima e dire "ragazzi adesso vi spiego una cosa" questi dicono "che palle, un altro". Insomma, la partita è difficile. Noi



andiamo a sentire i convegni di psicologia, e quelli che durano tutto il giorno, che hanno 8 interventi, al settimo siamo stanchi, eppure è la nostra disciplina. Poi certo che sono passivi, come fanno? Fanno fatica a partecipare; il problema è che poi alla lunga diventano passivi anche gli insegnanti, perché poi c'è una ripetitività anche nell'insegnamento e non tutti sono proprio appassionati delle discipline, alcuni lo fanno perché è un mestiere. Questo non facilita, e poi è ovvio che anche altri contesti avrebbero problemi, però questo contesto qui non facilita, non facilita il piacere.

Fabio Vanni_ Mi sembra che nel tuo scritto tu faccia riferimento anche ad una cosa ulteriore, cioè un tempo la scuola era il luogo dove in qualche modo gli insegnanti erano quelli che sapevano le cose e gli alunni dovevano imparare, le famiglie erano quelle che non sapevano, tendenzialmente, il sistema familiare era un sistema che non trasmetteva conoscenza, per lo meno la conoscenza più astratta, quindi la scuola era il luogo dove poteva essere fatto utilmente questo, mentre tu dici che oggi il mondo è pieno di luoghi di conoscenza, è pieno di forme, di modi che anzi casomai *bombardano*, possono trasmettere o rendono facilmente reperibile, la conoscenza, basta pensare alla rete. Quindi mi pare che tu nel libro proponga una funzione della scuola che non è solo quella del "io ti dico le cose e tu le impari", ma è anche "proviamo a vedere come possiamo organizzare questo ascolto di conoscenze che vengono da fuori", se ho capito bene.

Antonio Piotti_ Sì, soprattutto mi sembra fondamentale il rapporto con famiglie che, diciamo, allo stato attuale è proprio al livello più basso immaginabile, cioè è un rapporto di diffidenza reciproca. Gli insegnanti vedono i genitori come persone che dicono la loro quando non se ne intendono e dall'altra parte i genitori sono molto diffidenti sulle reali competenze degli insegnanti e su come facciano il loro lavoro, per cui spesso c'è uno scontro e comunque non c'è una

comunicazione. Lì bisognerebbe ribaltarla davvero tanto questa questione, perché i genitori oltre a essere genitori hanno tutti delle straordinarie competenze nei loro campi, ed è assurdo che la scuola non ne approfitti. Cioè per come vedo io l'insegnamento non si tratta solo di ridurre le ore di scuola, ma anche di cambiare la funzione dell'insegnante. L'insegnante dovrebbe essere un mediatore fra competenze, non deve essere uno che insegna un sapere precostituito ma deve essere un mediatore fra competenze. È come se si dovesse dire "voi genitori sapete queste cose perché le avete imparato nella vita, perché fate dei lavori importanti, tu fai lo psicologo, l'altro fa l'avvocato, un altro fa il medico... venite a dircene, a parlarcene". Il nostro compito come insegnanti è inserirle in un programma, metterle dentro in un curriculum, gestirle, cioè organizzare questi *saperi*, non solo con le famiglie ma anche al di fuori, nelle associazioni culturali, nei musei, nei luoghi dove si fa cultura. Quello che dovrebbe fare un team di insegnanti è mettere insieme un percorso culturale per i ragazzi basandosi sulle risorse che il territorio offre, e la prima risorsa è la famiglia, quindi la formazione dovrebbe essere un compito che insegnanti e genitori fanno insieme, non che la famiglia delega agli insegnanti, alla scuola, però mantenendo anche un sospetto che quella scuola poi agisca male, perché così non funziona. Era diverso in passato; in passato le famiglie erano magari analfabete, mandavano a scuola i loro figli e l'insegnante era il depositario del sapere, era lui che doveva insegnare a scrivere, ma questo non è più la realtà di oggi, le famiglie sono tutt'altro che analfabete, i genitori sono in possesso di *saperi* che sono a volte anche più raffinati di quelli degli insegnanti, ma anche di *saperi* normali, qualsiasi cosa può dare ai ragazzi un sapere importante, attivo, che sarebbe interessantissimo perché li aprirebbe al futuro, gli darebbe delle prospettive e sarebbe una vera collaborazione scuola-famiglia. Perché il rischio, di cui Fabio io mi preoccupo

sempre di più ultimamente, è che questi ragazzi noi li *perdiamo un po' di vista*, che loro non parlino con i loro genitori, perché parlano con i loro amici in rete, e non parlino nemmeno tanto con i loro insegnanti, quindi loro vivono nella rete e negli interstizi del mondo sociale una vita che ci sfugge completamente. Se uno fa l'esperienza di farsi un profilo Instagram e di essere come me un insegnante, vede un mondo dei suoi studenti che è diverso da quello con il quale lui li conosce a scuola. Credo che possa essere lo stesso per i genitori, cioè il rischio è uno scollamento tra il mondo degli adulti e il mondo degli adolescenti, perché è come se gli adulti non riuscissero a entrarci dentro, a interpretarlo questo mondo qua: le famiglie che delegano perché devono lavorare e gli insegnanti perché, insomma, si pongono dal punto di vista di un sapere definito burocraticamente che loro ripetono anche con passione, per carità, però che non intercetta fino in fondo i ragazzi, o che li intercetta solo parzialmente. Detto questo, ci sono insegnanti straordinari, io ne ho conosciuti parecchi, che ce l'hanno questa competenza di mettersi in relazione con i ragazzi e li aiutano tantissimo, ce l'hanno e quando questo c'è funziona, salva tutto, aiuta i ragazzi tantissimo ed è un lavoro prezioso, però qui stiamo ragionando sul sistema non sulle straordinarie capacità che qualche collega può avere.

Fabio Vanni_ Vado al secondo aspetto della tua idea, della tua proposta. In qualche modo è come se tu collocassi al di fuori della scuola questa funzione più sociale e di *presenza nel mondo*. Mi viene in mente un po' la distinzione fra una scuola che è quella in aula e verticale – diciamo così – della trasmissione della conoscenza e una scuola orizzontale che si colloca un po' negli interstizi, nei corridoi, nei bagni, negli intervalli fra le ore, la scuola della socialità, sostanzialmente, e che oggi sfugge completamente al controllo degli adulti ed è appannaggio ovviamente dei pari, delle relazioni; è come se tu, in qualche

modo, volessi trasferire tutta questa parte, che è appunto la ragione per cui il ragazzo di prima sta davanti alla scuola, in un contesto sociale altro, che è quello associazionistico, che è quello delle mille forme, appunto, musicali piuttosto che sportive, eccetera eccetera. Non c'è in questo il rischio di perdere una possibile funzione – come dire – di aiuto alla presenza sociale dei ragazzi da parte di un'istituzione, ammesso che sia un rischio; voglio dire, ad oggi la scuola non svolge molto questa funzione però potrebbe teoricamente essere l'istituzione che aiuta ad abitare il mondo, che promuove delle forme di cittadinanza, delle forme di presenza sociale, che in questo modo invece non sarebbero più parte della sua funzione e diventerebbero qualcosa di più diffuso. Non c'è un rischio in questo?

Antonio Piotti_ Bisogna vedere. Intanto non credo che uscirebbero completamente dalla funzione scuola come la vedo io, perché per partecipare alla cittadinanza, per essere persone consapevoli occorre anche cultura, e la scuola cultura ne trasmette, quindi quello ci sarebbe. Il problema di quello che dici riguarda gli interstizi, l'intervallo, le cose che mancano. È vero, io ho sempre sostenuto, anche in tempi non sospetti, che comunque il vero insegnante è quello che sta lì durante l'intervallo, che in qualche modo il vero insegnamento lo vedi durante l'intervallo, cioè quando magari un ragazzo viene da te e ti dice “professore volevo dirle questa cosa”, si parla e lì si crea un rapporto, una relazione che funziona. La questione è che questa orizzontalità di cui tu parli, se non è vissuta e organizzata all'interno di una competenza relazionale di qualche adulto, fatica a svilupparsi nel modo adeguato, perché l'intervallo è il momento nel quale magari un ragazzo incontra la ragazzina che gli piace e prova a parlarle, certo, ma è anche il momento nel quale è *bulleggiato*, è anche il momento nel quale si sviluppano tutte quelle relazioni oscure, non nel senso sessuale del termine ma nel senso di

illegittime, prevaricanti, violente, che in qualche modo esistono all'interno del sistema scolastico e che vanno dalla trasgressione della legge allo spaccio di droga, a fenomeni di emarginazione e di violenza; poi c'è anche il bello, ma in questo modo, lasciandolo – come dire – lì negli interstizi, il bello si mescola col brutto e si creano anche delle confusioni. La classe scolastica (e anche qui i nostalgici la vedono in un certo modo) è il luogo dove tu incontri gli amici e fai la formazione. Io ricordo di avere avuto una classe scolastica straordinaria, con tanti amici che vedo ancora, ma la classe scolastica è anche luogo dell'emarginazione, del conflitto, dello scontro. Non tutte le classi vanno bene. Per alcuni ragazzi e per alcune ragazze, il soggiornare in una classe per un anno, due, tre anni è una vera tortura e questa tortura diventa istituzionale, irrevocabile, la devi ripetere tutti i giorni. Ci sono ragazzi e ragazze che prima di andare a scuola la mattina stanno male perché non ci vogliono andare in quella classe, non sono ritirati, però devono vederla per forza; e quindi questo è un sistema costrittivo alla fine, molto burocratico, in cui è vero che ci sono questi spazi anche di gioco, ma questi spazi di gioco nascondono anche elementi molto criticabili, proprio perché stanno dentro uno spazio osceno che è l'anti-istituzione di cui l'istituzione non si occupa. È faticoso riuscire a gestire queste cose. Quando ci sono casi di bullismo a scuola il sistema degli insegnanti agisce, a volte bene a volte male, e limita la cosa, con efficacia o con inefficacia, ma comunque lo fa senza una preparazione adeguata a gestire queste cose. Forse un gruppo di adulti più competenti, che aiutasse i ragazzi a socializzare in modo più sano non creerebbe questo aspetto di spaccatura tra un lato evidentemente formale con i ragazzini in classe con il libro aperto e poi tutta una serie di oscenità sottostanti che sfuggono allo sguardo di quegli adulti lì, che del resto

non guardano. Questo crea una situazione non sempre felice insomma.

Fabio Vanni_ Quindi tu dici: questo aspetto di gestione o comunque di accompagnamento della relazione oggi è di fatto quasi inesistente.

Antonio Piotti_ Non è inesistente, è confuso, potrebbe esser fatto meglio, diciamo così, perché sono anch'io convinto che quella parte lì è decisiva, è solo che ho paura che proprio in quella parte decisiva gli adulti che sono lì fanno più fatica a far la cosa giusta perché loro hanno un altro compito, perché non sono preparati per quello. Allora invece magari degli educatori, delle persone che sono anche formate di più su questo potrebbero più facilmente lavorare con i ragazzi su temi come il bullismo, le differenze di genere, l'omofobia, tutte quelle cose lì.

Fabio Vanni_ Sto pensando che questi spazi sono proprio pensati come *free* da parte dei ragazzi, cioè come spazi senza gli adulti, mi riferisco all'intervallo piuttosto che all'entrata all'uscita, o al bagno, dove il *prof* non ci deve essere. In questo senso effettivamente sono spazi un po' antagonisti – diciamo – rispetto a tutto quello che sta sullo sfondo...

Antonio Piotti_ Io penso anche che ci sia bisogno che i ragazzi abbiano degli spazi liberi dove fanno anche le loro sciocchezze perché questo è l'adolescenza, quindi penso che ci debbano essere anche tali spazi, però un conto è avere spazi liberi, spazi organizzati e spazi efficaci e un conto è avere un momento di didattica a scuola e poi degli spazi liberi ove proprio la socializzazione, proprio gli elementi relazionali sono i meno considerati, sono lasciati al caso, alle circostanze, a come si verificano le cose.

Fabio Vanni_ Quindi tu invece stai immaginando che questa parte vada espunta dall'ambito scuola e vada invece collocata più nell'ambito sociale attualmente esistente, in qualche modo

Antonio Piotti_ Non penso neanche espunta del tutto dalla scuola, ma che vada vissuta altrove, e anche un pochino

a scuola, per carità, perché comunque socializzi, però insomma in una scuola più libera. Anche la questione della classe scolastica è una questione che un pochino andrebbe rivista, perché sempre quelli, tutti insieme, uniformati. Anche da un punto di vista didattico uno dovrebbe potersi muovere più liberamente nei *saperi*... con la didattica a distanza un po' è successo... uno guarda le lezioni quando vuole, le impara, non è successo questo gran disastro che alcuni dicono; i ragazzi dal punto di vista della didattica non hanno perduto così tante cose, pur essendo una situazione pandemica. I ragazzi stanno male adesso, ma stanno male perché c'è il Covid, c'è la pandemia e quindi sono obbligati a stare in casa,

non veder nessuno li fa star male, e io di questo me ne rendo conto. Non è che ai ragazzi manca la scuola, ai ragazzi manca la scuola, manca il campo di calcio, manca il parchetto dove trovarsi, manca il bar dove andare a far l'aperitivo mancano tutte queste cose bellissime che i ragazzi di solito fanno e che mancano tantissimo se non ci sono, perché a me mancano meno ma a loro mancano molto, sono una fascia d'età dove devono incontrarsi, devono stare insieme e non possono farlo, ma questo dipende dalla pandemia. L'intervista è stata realizzata online il 25 novembre 2020, trascritta da Alice Zanoni, rivista da Fabio Vanni e Antonio Piotti.

SUGLI AUTORI

Fabio Vanni, SIPRe Parma, socio ordinario. Psicologo Psicoterapeuta, AUSL Parma, UNIPR, Direttore scientifico Progetto Sum. E-mail: fabio.vanni@alice.it.

Antonio Piotti, Minotauro Milano. Psicologo Psicoterapeuta, Docente Alta scuola di formazione in psicoterapia del Minotauro di Milano. E-mail: antoniopiotti@live.it.



CovidTime: il ruolo dello psicologo scolastico tra prassi, fobie e opportunità¹

di Sofia Massia

Da più parti in questo periodo si è ricordato l'*incipit* con cui Manzoni apre il xxxi capitolo dei *Promessi Sposi* (1842), capitolo dedicato alla peste del Seicento a Milano:

«La peste che il tribunale della sanità aveva temuto che potesse entrar con le bande alemanne nel milanese, c'era entrata davvero, come è noto; ed è noto parimente che non si fermò qui, ma invase e spopolò una buona parte d'Italia»

Corsi e ricorsi storici delle epidemie e delle situazioni sanitarie e sociali.

Nel riprendere i *corsi e ricorsi storici*, nel pensiero di Giovan Battista Vico, possiamo partire davvero dalla frase di Manzoni.

Quali sono gli aspetti costanti?

Innanzitutto Manzoni ci avvicina a un'emozione prevalente e che può diventare pervasiva: *la paura*².

Paura che l'altro, l'estraneo, lo straniero ci scombussoli – *l'alemanno* dice Manzoni – paura che questi ci invada in ciò che abitualmente conosciamo e

padroneggiamo e sia portatore di qualcosa di sconosciuto e pericoloso.

A cosa mi sto riferendo?

Allarghiamo il discorso e i pensieri.

Beh, ognuno sa come il primo contatto con l'altro diverso da sé sia pregno di curiosità, di timori, di aspettative e di speranze. E ben sanno gli insegnanti come ogni inizio d'anno sia accompagnato da domande e aspettative su chi incontreranno e su come si potrà organizzare e modulare la relazione d'insegnamento predisposta da anni.

La *programmazione* didattica, seppur rigorosa, si modula inevitabilmente con l'altro polo della relazione: gli studenti. Concetti questi esposti e approfonditi da Blandino e Granieri in un testo che continua a essere un punto di riferimento sull'argomento (1995).

Gli studenti, a seconda della propria età anagrafica, si avvicinano alla scuola con un abito mentale differente. Se dapprima, nell'infanzia (sto parlando di nidi, scuola materna e primaria), le famiglie, i bimbi,

¹ Relazione presentata l'8 ottobre 2020 al Convegno: *La Scuola e la Psicologia ai Tempi del Covid19: la complessità della gestione delle emozioni alla ripresa della scuola* organizzato da Ordine Psicologi Piemonte in occasione della Giornata Nazionale della Psicologia – Il diritto alla salute psicologica.

² Ricordo l'interessante documento diffuso a inizio pandemia dal CNOP che mirava proprio a focalizzare il "senso" e gli effetti della paura.

gli allievi si avvicinano alla scuola con le incertezze ma anche con l'esigenza di un'istituzione che possa simbolicamente rappresentare una *famiglia-altra*, esprimendo quindi tutti i bisogni che si accompagnano alla crescita tipica di quella fase evolutiva e all'apprendimento, poi – successivamente – in adolescenza (sto parlando di medie, licei e istituti superiori) gli studenti si approcciano con tutte le dinamiche e le problematichità proprie della transizione all'età adulta (Massia, 2019°; Massia 2019b). Dinamiche e problematichità che inevitabilmente si riverberano nella quotidianità della *disponibilità ad apprendere*.

Riprendendo le fila del discorso: se l'assioma è che la scuola è simbolicamente una famiglia vicaria che accompagna alla conoscenza ma non solo – che accompagna alla crescita e all'autonomia – allora cosa è successo e cosa sta tuttora succedendo in un momento così straordinariamente eccezionale come quello del *CovidTime*?

Indubbiamente ben sappiamo che la preoccupazione del *contagio* attraverso lo scambio relazionale e interpersonale rappresenta un terrore atavico, ancestrale così mirabilmente descritto da Manzoni.

Quali sono le modalità del contagio?

Ma di che contagio stiamo parlando?

Ed esistono contagi vantaggiosi?

E come il contesto socio-sanitario si è intrecciato con la pedagogia, con la didattica e con l'emotività che accompagna i processi di apprendimento?

Per rendere più facilmente fruibile il discorso dividerò in fasi temporali questo momento storico mettendo in evidenza alcune specificità.

Le prime fasi del *CovidTime*: gli esordi e il *lockdown*

Quando l'inizio dell'epidemia raggiunge la nostra nazione, nel febbraio 2020, nelle realtà scolastiche dotate di uno sportello d'ascolto psicologico, le funzioni e le attività esercitate dagli psicologi si

rivolgevano sia agli studenti, ai genitori, ai docenti e al personale tutto della scuola, in una visione olistica dove il benessere dell'istituzione è dato dal benessere dei singoli, visti sì nella propria individualità e specificità, ma anche come parte di un tutto.

Vorrei porre un accento particolare su quest'aspetto.

L'intersezione tra il singolo e il gruppo è un elemento di estremo interesse in una realtà poliedrica e sfaccettata come quella scolastica formata dalla peculiarità di una grande miriade di rapporti orizzontali e di pochi rapporti verticali. Questa prerogativa favorisce il naturale aggregarsi dei membri dell'istituzione in gruppi e sottogruppi, in tante fratrie. Fratrie importanti per la strutturazione polifonica del singolo all'interno dell'istituzione e per la crescita armonica della personalità di ognuno (Kancyper, 2008).

Va da sé che, nell'ambito di questa peculiarità, trova agio l'attività dello psicologo che abbia una solida formazione nell'ambito dell'ascolto alle dinamiche individuali e che sia formato e avvezzo alla gestione psicodinamica dei gruppi (Neri, 2017). Gruppi che si rivolgono all'ascolto delle problematiche genitoriali, degli insegnanti e del personale ATA. (amministrativo, tecnico e ausiliario). In questo senso nelle scuole in cui suddetti gruppi sono gruppi di ascolto e formazione anziché solo informazione, si persegue più facilmente il benessere dell'istituzione stessa. E lo psicologo tende a essere un *Genius Loci*. Prendo a prestito da Neri questo richiamo alla mitologia, perché mi pare idoneo per rappresentare la posizione e la funzione *grupitale* dello psicologo all'interno dell'istituzione. Cito Neri «le azioni del Genius Loci sono poche e semplici. Soprattutto non svolge funzioni operative – non si sostituisce cioè ai padroni di casa [leggasi: agli insegnanti o ai genitori, *n.d.a.*] – ma svolge soltanto azioni che hanno una portata simbolica» (p. 76) favorendo in questo modo il nascere del pensiero autonomo.

Sotto quest'ottica, il ruolo dello psicologo è delicato e prezioso; e seppur egli si trovi a suo agio – per formazione – all'ascolto empatico non giudicante ma contenente per favorire, laddove possibile, trasformazioni emotive, seppur questo tipo di training sia presente nel suo bagaglio – dicevo – la sfida e l'integrazione all'interno dell'istituzione scolastica sta proprio nell'offrire una dimensione formativa che si affianchi ma *non* si sovrapponga a quella informativa propria della scuola, anche se talora è proprio verso quest'ultima dimensione che

l'Istituzione tende a *spingere* lo psicologo.

«La finalità di un intervento formativo non è l'acquisizione di informazioni, ma l'aumento della disponibilità mentale a riceverle»

(Blandino, Granieri 1995, p. 199).

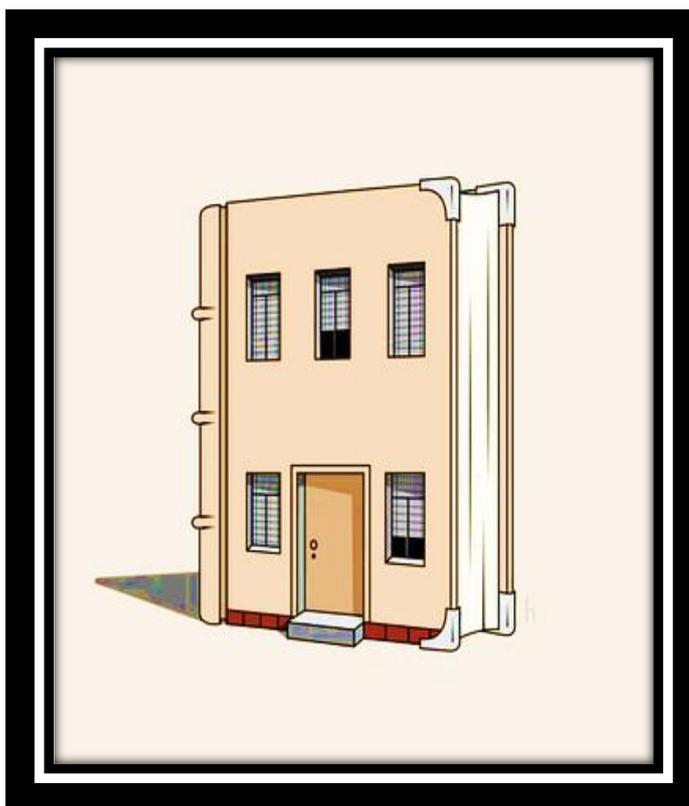
Ciò detto, il crinale e la differenza tra le due dimensioni è sottile ma imprescindibile e richiede pazienza e fiducia nella propria

metodologia – poiché sperimentata in precedenza sulla propria pelle – fiducia che genera la consapevolezza nell'importanza del proprio ruolo e dei dettami del codice deontologico professionale, tra cui sottolineerei la *privacy*, dettami sorretti anche dalla flessibilità utile per ottemperare alle richieste di ogni specifica istituzione.

La posizione che ho finora tentato di descrivere è racchiusa e sostenuta in questa visione epistemologica, cui non è esente lo psicologo scolastico. Cioè «la trasmissione inter-psichica si appoggia

solo in minima parte sui contenuti che una generazione intende consapevolmente trasmettere a un'altra (norme, valori, logiche di vita e di gestione dell'esistenza) e assai di più sugli atteggiamenti inconsci dei *caregiver* (genitori, insegnanti) e delle loro angosce» (Borgogno, 2009, p. 12).

In altri termini, se le richieste sono mentalizzate, prima di essere agite come prassi e risposte concrete, permettono di avvicinarsi al contatto con i bisogni profondi dell'istituzione stessa e dei suoi membri.



Nello Sportello d'ascolto, in ambito individuale, attraverso quello che possiamo definire un attento *triage psicologico*, lo psicologo valuta – senza effettuare una valutazione diagnostica da DSM – valuta tuttavia se il contesto scolastico è congruo per accogliere la motivazione e le difficoltà presentate da coloro che si rivolgono allo sportello, tenendo conto che qui l'offerta possibile è quella di un *counseling* con cui

cercare di mettere a fuoco se le difficoltà presentare attengono appunto alla fisiologia della fase di crescita o se si presentano come prodromo di *inpasce* e *break-down* più profondi e pervasivi. Pare evidente l'intrinseca importanza *clinica* dello sportello, in un *luogo* tuttavia *nonclinico*. Occorre cioè sottolineare l'importanza, oserei dire *strategica*, di porre attenzione, di ascoltare profondamente i prodromi del disagio, senza patologizzare ma senza altresì sottovalutare il senso delle richieste d'aiuto.



Tralascio in questa sede di ribadire l'utilità e la centralità di un *training* sull'osservazione e sul coinvolgimento dell'osservatore nel processo osservato (Borgogno 1978, in ristampa 2020) attraverso gruppi utili in particolare per gli insegnanti dei nidi e della materna.

Ciò detto, nel febbraio 2020, l'irrompere nella quotidianità di tutti noi del Covid e il conseguente e repentino *lockdown* suscita in ciascuno una miriade di emozioni che deflagrano con altrettanta rapidità e intensità.

Nella drammaticità: quale preziosa occasione per riscoprire il peso fondamentale delle emozioni! E come esse influenzino la nostra cognitività e il nostro agire.

Vediamo in dettaglio: la *paura* di cui si diceva e che vissuta in precedenza in posizione interlocutoria nei confronti del nuovo, assume ora un *habitus* ben più tangibile, reale e realistico, seppur il nemico è all'apparenza invisibile, esso ha effetti estremamente evidenti.

Va detto però che negli allievi inizialmente l'emozione prevalente è stata un misto tra *felicità e sorpresa*:

felicità e sorpresa di poter prolungare le vacanze scolastiche del carnevale.

Cosa significa questo?

Possiamo ragionevolmente ipotizzare che l'aspetto colto ed enfatizzato era quello della *libertà*; libertà dalla quotidianità fatta di regole, impegno e fatica.

In tutti i giovani si è quasi vissuta una sindrome da *Pinocchio* e *il Gatto e la Volpe*.

Contemporaneamente ben sappiamo come gli aspetti di *euforia e maniacalità* si accompagnino alla contropartita emozionale. La *depressione* e il *vuoto* come un Giano bifronte hanno ben presto invaso l'emotività e la vita degli allievi, delle loro famiglie e degli insegnanti.

Se, come la psicoanalisi ci insegna, ogni perdita comporta un lutto e l'elaborazione dello stesso, allora la *perdita* dei normali ritmi circadiani ha immancabilmente esitato nella dolorosa percezione della mancanza di quella famiglia vicaria, di cui si diceva all'inizio, portatrice di rassicurante – anche se talora conflittualmente odiata –

quotidianità, in cui sperimentarsi in una dimensione simbolica intra ed extra-famigliare. *È grande la forza dell'abitudine: c'insegna Cicerone.*

Pensando ai vissuti degli allievi vorrei fare qualche riflessione sull'effetto che può aver provocato la reclusione forzata, imposta in quei bambini, in quei ragazzi che in precedenza afferivano allo sportello d'ascolto (con motivazioni e sintomatologie sfumate relative all'ansia relazionale, a volte esperita come blocco emotivo e/o di apprendimento, senza configurarsi tuttavia come veri BES – Bisogni Educativi Speciali – o DSA – Disturbi Specifici dell'Apprendimento). È stato reso noto che uno degli effetti del *Lockdown* è stato la dispersione scolastica che ha inciso nell'area metropolitana di Torino con un 2% circa della popolazione scolastica delle elementari e delle medie. Il Lockdown ha cioè amplificato difficoltà sociali – ma solo quelle? – laddove spesso la scuola funge da apprendimento a tutto tondo: si offre cioè come luogo identitario vivo e

vivificante, contrapponendosi al *nonluogo emotivo e culturale* di tante situazioni sociali aride e vicine alla marginalità. E di tante situazioni che necessitano d'insegnamento individualizzato e che sono state fortemente penalizzate dalla DAD (Didattica A Distanza).

Il ruolo dello *psicologo scolastico* spesso cerniera, anello di congiunzione e di rete con i Servizi territoriali, è stato cruciale durante il *lockdown*. Lo sportello in presenza si è rapidamente trasformato, con il bene placito dei dirigenti scolastici, in *ascolto on-line* e ha intercettato così il senso di solitudine, di impotenza, di inefficacia esperito dagli insegnanti che segnalando la sempre maggiore difficoltà di contatto, di “connessione” (non solo concreta) hanno *usato* il *gruppo* – usato in senso winnicottiano – come utile confronto e come oggetto trasformativo.

E che dire di quelle situazioni – molte – in cui le difficoltà emotive dei bambini e degli adolescenti prendevano, già in precedenza, la forma del ritiro cosiddetto sociale e della fobia scolare?

Situazioni indubbiamente in carico ai servizi di psicologia o neuropsichiatria infantile.

Situazioni in cui la *morfologia* del disturbo rimanda alle difficoltà di separazione dalla famiglia d'origine e alla chiusura in un bozzolo fusionale immaginato sicuro e che non confronta con la cesura tra Sé e l'altro.

L'uscita dal *lockdown*, il rientro a scuola e la *convivenza* con il virus

Ebbene in queste intricate situazioni i vissuti esperiti proprio nella specifica e anomala realtà hanno avuto un effetto collusivo che ha sostenuto e rinforzato tali soggetti. Si registrano quindi atteggiamenti regressivi, in cui la digitalità, la casa e la propria famiglia rappresentano il bozzolo fantasmatico e il porto sicuro da sempre idealizzato e rivendicato. Il mondo è quindi davvero pericoloso: l'indispensabile *lockdown* ha cioè avvalorato scissioni massicce tra *buono* e *cattivo*.

È grande la forza dell'abitudine: c'insegna Cicerone.

Dobbiamo però sottolineare come nella maggior parte degli adulti e dei giovani le *sacche* di fragilità primaria convivano normalmente in modo dialettico con aspetti più evoluti.

Ebbene il *lockdown* ha messo a dura prova la tenuta emotiva di molti. Ha slatentizzato proprio quelle fragilità che erano imbastite a una velata trama di equilibrio.

I citati gruppi di ascolto sono stati un osservatorio privilegiato da un punto di vista clinico per raccogliere ansie, aspettative e speranze e per immaginare gli scenari emotivi del rientro.

A questo proposito l'Ordine degli Psicologi del Piemonte ha organizzato dallo scorso febbraio un *Gruppo di*

Lavoro sulla Psicologia Scolastica che ha concentrato le proprie riflessioni sulle possibili dinamiche emergenti. In questo contesto, con l'obiettivo di *fotografare* la realtà emotiva del mondo scuola al rientro, abbiamo organizzato un questionario utile per focalizzare gli aspetti emozionali, lo stress, le aspettative del corpo docente; utile altresì per organizzare la formazione idonea in questo specifico contesto temporale.

La fisiologica resilienza assume forme

Su un piano concreto e cognitivo tutti noi siamo chiamati a rispettare determinate regole e prassi che ci rendono protagonisti della possibilità di riappropriarci del senso civico, del rispetto e della *distanza* dall'altro. L'agognato rientro si accompagna quindi – con flessibilità – al dialogo tra nuove operatività che abbiamo imparato a non demonizzare il toto (mi riferisco alla DAD), ma di cui abbiamo scoperto le potenzialità e, attraversati dallo spauracchio di nuove *chiusure*, si accompagna altresì alla rinnovata



specifiche sul singolo che vanno dal restare “molto guardinghi”, con un recupero lentissimo della fiducia dello status quo ante, a un bisogno enorme accompagnato da rabbia e aggressività (spesso negazionista) di recuperare il tempo sospeso, perduto e di essere *risarciti* della perdita.

Può essere il *CovidTime* un'ulteriore opportunità di apprendimento *emotivo*? In che senso?

consapevolezza della profonda necessità delle relazioni umane.

Relazioni umane decisive a scuola quando si mischiano agli obiettivi di ascolto e di inclusività e al dialogo con utili cornici operative – utili sia agli psicologi che agli insegnanti – unite al riconoscimento della specificità del singolo.

Corsi e ricorsi storici: il nuovo si accompagna alle invarianti umane.

PER APFONDIRE

- BLANDINO G., GRANIERI B. (1995), *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano.
- BORGOGNO F. (1978), *L'illusione di osservare*, Giappichelli, Torino (in ristampa, Rosenberg & Sellier, Torino 2020).
- ID. (2009), *Perché ri-pubblicare l'identificazione di Alice Balint?*, in F. Borgogno, M. Vigna-Tagliatti (a cura di), *Identificazione e trasmissione della vita psichica fra gli adulti e il bambino*, Borla, Roma.
- KANCYPER L. (2008), *Il complesso fraterno*, Borla, Roma.
- MANZONI A. (1842). *I promessi sposi*, Paravia, Torino 1964.
- MASSIA S. (2019a), *Contesti applicativi del counseling: la scuola*, in Id. (a cura di), *Counseling psicodinamico. Colloquio, consultazione e restituzione in contesti clinici e applicativi*, Ananke, Torino.
- ID (2019b), *Scuola. Qualche pensiero di confine tra istituzione, pedagogia e psicologia*, in M. A. Vincasilao, *Ripigliati. Il blocco emotivo nei giovani*, Mimesis, Milano.
- NERI C. (2017), *Gruppo*, Raffaello Cortina, Milano

SULL'AUTRICE

Sofia Massia, Area G. Psicologa Psicoterapeuta, Docente a contratto Dipartimento di Psicologia UniTo. E-mail: sofiamassia@gmail.com.



L'apprendimento da remoto nello sviluppo tipico e nei Disturbi Specifici dell'Apprendimento e nei Bisogni Educativi Speciali

di Anna Maria Re

Introduzione

Cercando di definire il concetto di apprendimento si può fare riferimento al *modello a cono* di Cornoldi (2019) che prevede la disposizione degli apprendimenti sia in orizzontale che in verticale (si veda la figura 1). Sul piano orizzontale si può fare una distinzione sui contenuti, cioè fra quelli che implicano prevalentemente abilità linguistiche (lettura e scrittura), abilità matematiche e abilità visuo-spaziali. Sul piano verticale invece si può fare una distinzione basata sul grado di controllo necessario, ovvero tra gli apprendimenti che implicano processi a basso controllo e maggiormente automatizzabili, quali decodifica, ortografia, calcolo (livello delle abilità semplici) e quelli che implicano processi a maggiore controllo, quali comprensione del testo, espressione scritta, soluzione di problemi. Alla base del cono troviamo quindi difficoltà legate ad apprendimenti molto specifici come ad esempio la dislessia, ossia un disturbo nella lettura strumentale o decodifica. Man mano che saliamo idealmente verso l'apice del cono possiamo trovare delle difficoltà che

includono funzioni cognitive via via meno specifiche, come ad esempio il disturbo della comprensione del testo. All'apice del cono troviamo la disabilità intellettiva, che richiede un livello di controllo massimo e un livello di specificità minimo. Se guardiamo a tutto tondo questa figura vediamo che l'apprendimento non è una capacità isolata ma è il risultato della interazione delle abilità di base con l'esperienza, la motivazione, l'emozione e la metacognizione. Nel presente articolo ci soffermeremo proprio sui fattori emotivi e motivazionali che sono

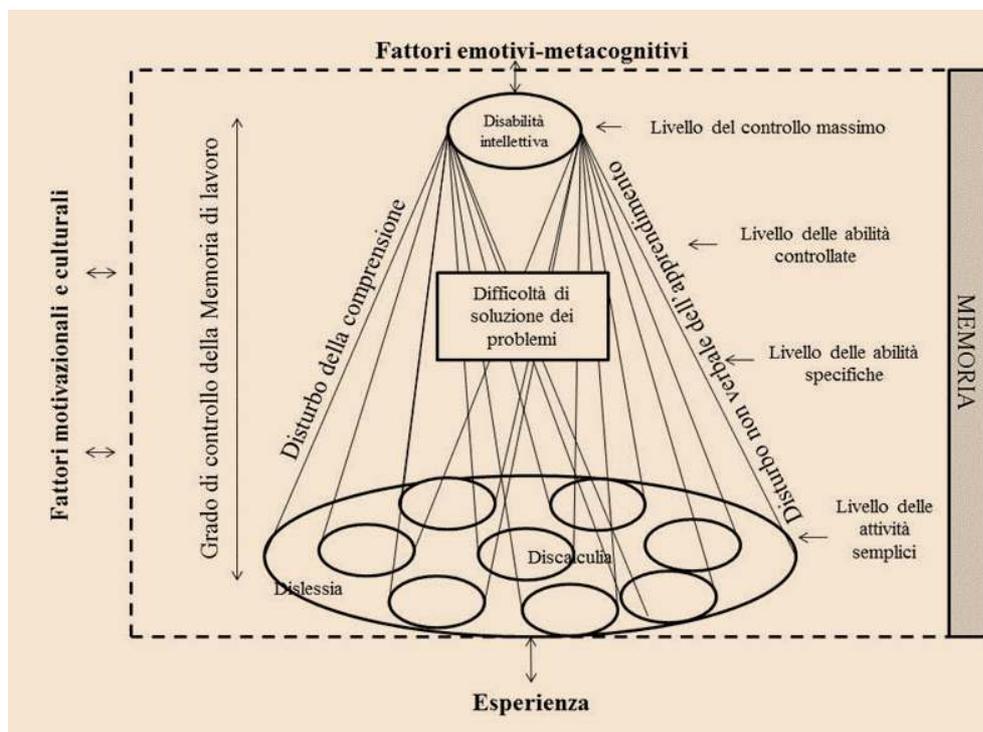


Fig. 1 Modello a cono dell'apprendimento tratto da Cornoldi C. (2019), *I disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna (pag. 39).

entrati in gioco nella didattica da remoto e di una particolare categoria di bambini che sono i bambini con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Apprendimento, emozione e motivazione

Come sappiamo l'apprendimento è strettamente legato alla motivazione. L'apprendimento passa e si consolida anche in funzione degli aspetti emotivi che l'apprendimento suscita (Celi, 2020). Questo dato non è nuovo, infatti già S. Agostino scriveva: «Nutre la mente soltanto ciò che la rallegra». Ma andando a tempi più recenti docenti come De Beni o Lucangeli hanno scritto diverse pubblicazioni sull'argomento a cui rimandiamo per un approfondimento (e.g. De Beni e Moè, 2000; Lucangeli, 2020). Senza andare troppo lontano, basti pensare alla propria esperienza quotidiana per capire che, quando dobbiamo imparare qualcosa che ci piace, la impariamo facilmente e non sentiamo la fatica del processo di apprendimento. Lo stesso può succedere anche nell'apprendimento scolastico: quanto più un insegnante è appassionato dell'argomento che insegna più riesce a trasmettere e suscitare questa emozione in chi lo ascolta, ad esempio i propri studenti. Si crea in questo modo un circolo virtuoso in cui un insegnante appassionato trasmette l'amore per quella disciplina ai suoi studenti che apprendono più facilmente e più velocemente. Non è raro, infatti, sentire un ragazzo che dice di apprezzare una determinata materia perché piace anche l'insegnante. Tale situazione è un tipico esempio dello stretto rapporto che c'è tra apprendimento e motivazione. Questo almeno era quello a cui eravamo abituati prima dell'arrivo del COVID-19. Con l'avvento della pandemia, che ha stravolto le vite di tutti, anche il mondo della scuola e dell'educazione ha subito un drastico cambiamento: improvvisamente la didattica è stata modificata completamente. Il circolo virtuoso, di cui si parlava poc'anzi, che in gran parte era costituito dalle relazioni e dalle dinamiche di classe, ha rischiato di incrinarsi o comunque si è dovuto riadattare alla didattica a distanza.

Questo rischio è apparso da subito evidente, tant'è vero che già nella nota ministeriale del 17 marzo 2020 veniva sottolineata l'importanza di cercare di «mantenere viva la comunità di classe, di scuola e il senso di

appartenenza, combattendo il rischio di isolamento e di demotivazione...», di cercare di «non interrompere il percorso di apprendimento... e di fornire attività significative di apprendimento anche attraverso la didattica a distanza» (Nota 388 del 17 marzo 2020, *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*). Inoltre, in tale nota ministeriale, in un paragrafo a parte, si faceva riferimento anche agli studenti con DSA e con BES, ossia alunni che hanno bisogno di particolari attenzioni. In tale paragrafo si sosteneva l'importanza del mantenimento di quei percorsi personalizzati redatti attraverso il PDP (Piano Didattico Personalizzato), dell'uso degli strumenti compensativi e delle misure dispensative che si usavano in classe. Tuttavia tutto questo non è stato un passaggio così semplice e immediato perché, nonostante i tentativi "pre-Covid" di inserire la tecnologia nella vita scolastica quotidiana, il mondo della scuola non era ancora pronto a un passaggio così radicale dalla didattica in presenza a quella a distanza, in cui il contatto sociale è venuto repentinamente a mancare.

Obiettivi

L'obiettivo del presente articolo è quello di sviluppare delle riflessioni su alcuni temi che sono balzati agli occhi di tutti nel momento in cui siamo stati catapultati in una realtà virtuale di apprendimento:

- 1 il tempo;
- 2 l'organizzazione;
- 3 il materiale da studiare;
- 4 la tecnologia dal punto di vista dei docenti e degli studenti.

Il tempo

Il tempo – o meglio la *percezione del tempo* – è stato uno degli elementi che è completamente cambiato quando invece che sederci in cattedra di fronte agli studenti ci si è seduti in casa di fronte a un computer. Ebbene la percezione che abbiamo avuto è stata quella di un tempo "dilatato", ossia un tempo più lungo, di lezioni più pesanti sia da sviluppare sia da ascoltare. A cosa è dovuto questo fenomeno? Probabilmente esso dipende da diversi fattori, primo tra tutti la ridotta capacità di interazione tra docente e alunni e tra alunni fra loro. È vero che anche nella didattica a distanza era prevista la possibilità di intervenire, sia attraverso la

chat che, in maniera più diretta, con il microfono ed era anche possibile tenere aperte le telecamere per mantenere il contatto visivo, tuttavia la capacità di interazione e anche la comunicazione non verbale sono state drasticamente ridotte. Non sempre le telecamere potevano rimanere accese e comunque, anche quando era possibile, questo tipo di contatto visivo non poteva essere paragonato al contatto visivo che si ha quando si è in

grande capacità di organizzazione. Nella realtà dei fatti, non sempre lo studente riusciva a dedicare più tempo allo studio, ma anzi era necessario riuscire a organizzare e ad alternare momenti di studio con momenti di svago o di altre attività per riuscire a mantenere la motivazione all'apprendimento. In particolare i bambini più in difficoltà come quelli con DSA o con BES hanno sofferto molto la mancanza di quelle routine che scandivano i tempi della giornata e li



presenza. Quindi un primo elemento che si è palesato sia a docenti che a discenti è stata la difficoltà nello svolgere e nell'ascoltare le lezioni.

L'organizzazione Strettamente legato al concetto di "percezione del tempo" è quello "dell'organizzazione". L'aver a disposizione tutta la giornata per poter studiare o "fare i compiti" anche se può sembrare un grosso vantaggio in realtà, per esserlo, richiede una

aiutavano nell'esecuzione delle attività quotidiane.

Materiale da studiare A tutto questo si lega anche il concetto di "materiale da studiare". Ripercorrendo con la mente quello che è successo all'inizio del *lockdown*, possiamo ricordare che, ritenendo che la situazione di emergenza sanitaria fosse passeggera e di breve durata e per non costringere troppe ore al computer gli studenti, si era pensato in diverse occasioni

di far svolgere parte del lavoro di studio autonomamente agli alunni (soprattutto a quelli di ordine di scuola secondaria), caricando quindi il materiale da studiare sulle varie piattaforme che si avevano a disposizione. In pochissimo tempo ci si è resi conto che questa modalità non poteva andare bene perché era assolutamente necessario avere dei momenti di confronto, la possibilità di interfacciarsi, di poter interagire con l'insegnante e con i compagni. In altre parole, il materiale da studiare, senza il supporto del docente di riferimento, perdeva completamente di significato. Questo è particolarmente vero per gli studenti con difficoltà, ad esempio i ragazzi con DSA. Nel caso di questi studenti il momento della spiegazione in classe, il confronto con il docente e con i compagni costituiscono la fase più importante dell'apprendimento. Ad esempio, lo studente con dislessia, dovendo ridurre il più possibile il materiale da leggere (perché la lettura costituisce proprio la difficoltà principale di questa tipologia di disturbo), trae moltissimo vantaggio dall'ascoltare le spiegazioni, perché questo momento costituisce la prima importantissima fase di studio. La spiegazione in classe costituisce il momento in cui lo studente acquisisce quante più informazioni possibili, in modo tale che quello che rimane da fare poi a casa in autonomia sia quasi un ripasso di quanto già sentito a scuola. Proprio il repentino cambiamento nella modalità dell'erogazione delle lezioni ha "mandato in crisi" tantissimi studenti con DSA e di conseguenza anche tantissime famiglie.

Tutto questo non è solamente successo agli studenti della scuola dell'obbligo ma anche agli studenti universitari. A questo proposito mi permetto di far riferimento a un servizio universitario, LUDIS, presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Torino che si occupa prevalentemente di DSA e BES. Durante il periodo di *lockdown*, non potendo lavorare in presenza con i pazienti, LUDIS ha messo a disposizione della comunità un servizio di consulenza online per gli studenti con DSA di qualsiasi ordine e grado (dalla primaria all'università) e per le loro famiglie. C'è stata una grandissima richiesta di supporto e in tanti casi provenienti dal mondo degli universitari, che si sono trovati in difficoltà nel riuscire a organizzare lo studio nonostante avessero a disposizione

tanto materiale virtuale e tanto tempo da poter dedicare allo studio in autonomia.

La tecnologia sia dal versante degli studenti sia dal versante degli insegnanti.

Per quanto riguarda i docenti, essi sono stati tutti catapultati in un mondo virtuale che, in molti casi, non conoscevano prima, a differenza forse degli studenti che spesso dimostrano di avere una grande propensione per l'uso delle tecnologie. I docenti, in tempi più o meno rapidi, si sono visti costretti ad imparare a usare diverse piattaforme digitali, che hanno consentito di continuare a portare avanti i programmi didattici nonostante il *lockdown*. Per gli studenti, nella maggior parte dei casi, la difficoltà è stata quella di usare il computer o il tablet o il cellulare a scopo di studio e non ludico più che quella di imparare a usare le nuove piattaforme digitali (a parte le varie difficoltà logistico-organizzativo che ogni famiglia ha dovuto affrontare).

Ma soffermiamoci un attimo sugli studenti con DSA e facciamo un passo indietro per cercare di avere un'idea dei rapporti che di solito questi studenti hanno con la tecnologia. Se andiamo indietro nel tempo possiamo vedere che l'introduzione della tecnologia a scuola per gli studenti con DSA è stata vista da molti, che si occupano da tempo di questa tipologia di disturbi, come una conquista. Con l'avvento della legge 170, infatti, e con l'introduzione dell'uso degli strumenti compensativi in classe, si era pensato per un attimo di aver risolto gran parte dei problemi degli studenti con DSA. Questa categoria di studenti, infatti, è stata tra le prime a introdurre l'uso del computer in classe per scrivere, per studiare ecc. Quella che noi pensavamo fosse una scelta vincente, però, ben presto si è trasformata in una scelta problematica: infatti molti di questi ragazzi rifiutavano di usare gli strumenti compensativi in classe. Lo stesso fenomeno si è potuto riscontrare anche negli ordini di studio superiori, come all'università: molti degli studenti universitari con DSA si rifiutavano di far sapere al docente che avevano questa tipologia di disturbo e che quindi avrebbero potuto usufruire di *Misure Dispensative e Strumenti Compensativi* (come del tempo più all'esame o la possibilità di usare il PC in aula).

Perché tutto questo rifiuto della tecnologia compensativa? Perché il computer in classe

voleva dire “io sono diverso dagli altri”, “io ho un problema” e questo problema si chiama DSA e necessita un *aiuto*. In altre parole, il PC rende visibile un disturbo che in realtà non si vede.

In una recente ricerca (Sironi, Vicenza, Cataldi, Frinco, Frinco, & Sini, 2019) è stata studiata la reazione che studenti e genitori hanno di fronte a una diagnosi di DSA e come questo influisca sull'utilizzo di Strumenti Compensativi (SC) e Misure Dispensative (MD). I risultati hanno mostrato che, quando un ragazzo ha una percezione da parte dei compagni di “essere aiutato” ed essere compreso utilizza più volentieri gli SC come ad esempio la *sintesi vocale*. Invece, se percepisce da parte dei docenti irritazione o dubbi sul futuro sarà più restio a utilizzare gli SC come ad esempio la *mappa concettuale* o la *calcolatrice*.

In un'altra recente ricerca (Ciccolella, Miglietta, & Re, submitted) si è chiesto agli insegnanti la propria opinione sui DSA e BES e sull'utilizzo di SC e MD in classe. In linea con i risultati trovati dall'altra ricerca, si è visto che più un insegnante ha delle conoscenze adeguate sui DSA più ha un atteggiamento positivo nei confronti degli studenti con questo disturbo e più essi sono propensi a usare gli SC e le MD.

Riassumendo i dati di ricerca e di esperienza finora riportati, possiamo dire che fino ai “tempi del COVID-19” l'uso della tecnologia in classe era discriminante e per questo motivo gli studenti non volvano utilizzarla. Ma, come sappiamo, da marzo 2020 e soprattutto con il sopraggiungere del *lockdown*, si è stati costretti a utilizzare la tecnologia per fare didattica da una parte e per seguire le lezioni dall'altra parte, quindi la prospettiva si è completamente capovolta.

A questo punto lo studente con DSA o con BES si è sentito meno discriminato? O anzi è risultato essere più adeguato rispetto agli altri studenti? La risposta a queste domande non è così semplice. Da una recentissima ricerca (Celi, 2020) che ha cercato di studiare l'influenza della DAD sul successo scolastico degli alunni con BES e DSA, è emerso che gli studenti con DSA non hanno sofferto particolarmente l'uso della didattica a distanza, molto probabilmente poiché molti di questi studenti usavano già dei programmi tecnologici per studiare. Non è stato lo stesso però per altre categorie di

studenti, come ad esempio gli studenti con Disturbo da Deficit di Attenzione Iperattività (ADHD), che rientrano nella categoria dei BES, che invece hanno avuto grosse difficoltà a seguire la didattica a distanza, perché sono dei bambini con delle difficoltà di autoregolazione che, fuori da un contesto strutturato come può essere quello della classe, fanno molta fatica a lavorare. Questa ricerca ha messo in luce altri dati molto interessanti, come ad esempio le variabili che influenzano il successo scolastico nella DAD. La ricerca ha evidenziato che i due fattori più importati per una didattica a distanza di successo sono l'attenzione del docente e emozione e motivazione e la presenza e il sostegno attivo dei genitori. Di nuovo troviamo la necessità di creare una connessione di relazioni che vada al di là dello strumento tecnologico come elemento importante per ottenere risultati positivi nella didattica a distanza. Inoltre, la presenza attiva e il sostegno del genitore è stato di fondamentale importanza, ma non tanto per l'utilizzo della tecnologia in sé, quanto per la capacità di aiutare a organizzare meglio il lavoro dello studente. Quest'ultimo dato ci deve far riflettere sull'importanza che un ambiente familiare di supporto ha nell'apprendimento, forse non solo a distanza: chi ha una famiglia che può permettersi l'uso degli strumenti tecnologici e ha a disposizione tempo e risorse per poter supportare i figli durante l'apprendimento vedrà dei risultati migliori rispetto a chi invece non ha queste possibilità e vedrà aumentare il divario di apprendimento dei propri figli dagli altri.

Conclusione

In conclusione, da queste prime ricerche, possiamo dire che l'insegnante connesso ai tempi del Covid-19 non è solo colui che è capace di usare le tecnologie ma è l'insegnante capace di connettersi, ossia entrare in relazione con l'altro non solo per gli aspetti cognitivi ma anche per quelli emotivi; un insegnante connesso è colui che genera un circolo virtuoso (Celi, 2020). Possiamo però portare anche un'amara conclusione, che deve servirci da monito per il futuro a breve e a lungo termine: la tecnologia, per quanto sia stata di grandissimo aiuto in diverse occasioni e in questo periodo ci ha consentito di continuare a lavorare nonostante la chiusura, non è risultata essere uno strumento di inclusione

perché questa volta è stata discriminativa nei confronti degli studenti con difficoltà socio-economiche. Mentre prima della pandemia utilizzare la tecnologia a scuola era considerato un marcatore negativo adesso è il fatto di non utilizzarla che è diventato un

marcatore negativo. In altre parole, la discriminazione semplicemente si è spostata da un gruppo di studenti (quelli con DSA e BES) ad un altro (quelli con difficoltà socio-economiche).



PER APFONDIRE

CELI, F. (2020), *Apprendimento ed emozioni: quello che già sapevamo e quello che Covid-19 ci ha insegnato*, Web conference, AIRIPA, 2020.

CICCOLELLA, A., MIGLIETTA, A., RE, A. M. (submitted), *Gli insegnanti e i DSA: dalle conoscenze all'utilizzo degli strumenti*.

CORNOLDI, C. (2019), *I disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna.

DE BENI R., MOÈ A. (2000), *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Lucangeli, D. (2020), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento.

SIRONI E. M. et al. (2019), *Reazioni alla diagnosi di DSA e componenti emotive e cognitive che influiscono sull'uso degli strumenti compensativi e delle misure dispensative. L'opinione di 100 studenti con DSA*, in "Psicologia clinica dello sviluppo", 1, pp. 97-116, DOI: 10.1449/93135.

SULL'AUTRICE

Anna Maria Re, Psicologa Psicoterapeuta, Professore associato Dipartimento di Psicologia, UniTo.
E-mail: annamaria.re@unito.it

Il declinarsi della psicologia nel prendersi cura delle fragilità nel contesto scolastico

di Giuseppe Virciglio

In fase pandemica l'umanità si trova in una difficile ricerca di equilibrio tra la dimensione di comunità e quella d'immunità, con il rischio relazionale che ciò comporta¹.

L'immunizzazione è un processo ambivalente, che produce effetti contraddittori. L'immunizzazione è allo stesso tempo necessaria e rischiosa, protegge dai rischi e ne genera a sua volta altri. È necessaria perché nessun corpo individuale o collettivo potrebbe sopravvivere a lungo senza un sistema immunitario che lo protegga da conflitti insostenibili – per esempio senza il sistema immunitario del diritto una società esploderebbe. Ma è rischioso perché, oltre una certa soglia, l'eccesso di protezione rischia di bloccare l'altra esigenza umana fondamentale che è quella della comunità, cioè della relazione tra gli uomini...

Il rischio ultimo cui le nostre società immunizzate vanno incontro è quello che si sperimenta durante le malattie autoimmuni, quando il sistema immunitario è talmente forte da rivolgersi

contro lo stesso corpo che dovrebbe proteggere, distruggendolo.

Il termine greco *pharmakon* significa allo stesso tempo "cura" e "veleno", cura mediante veleno. In termini socio-culturali si può dire che, con un eccesso di immunizzazione, si sacrifica la nostra forma di vita, il nostro modo di vita sociale, alla semplice sopravvivenza.

Communitas/immunitas, dal latino *immunis* formato da *in-* e *munus* cioè "obbligo, servizio, imposta"; significa quindi "esente da obblighi". Tant'è che *immunitas* nella sua etimologia latina è in opposizione a *communitas* in quanto trae il proprio significato dal negare il *munus* che significa "ufficio", "carica" o anche "dono" che viene messo in comune nel corpo sociale. Esiste una stretta relazione tra comunità, vita in comune, e dono. Un'etimologia della parola comunità fa derivare *communitas* dal *cum-munus*, cioè dal dono (*munus*) reciproco. Ma questa stessa suggestiva etimologia ci rivela immediatamente anche l'ambivalenza del dono, nascosta nella parola latina *munus*: *munus* è insieme dono e obbligo².

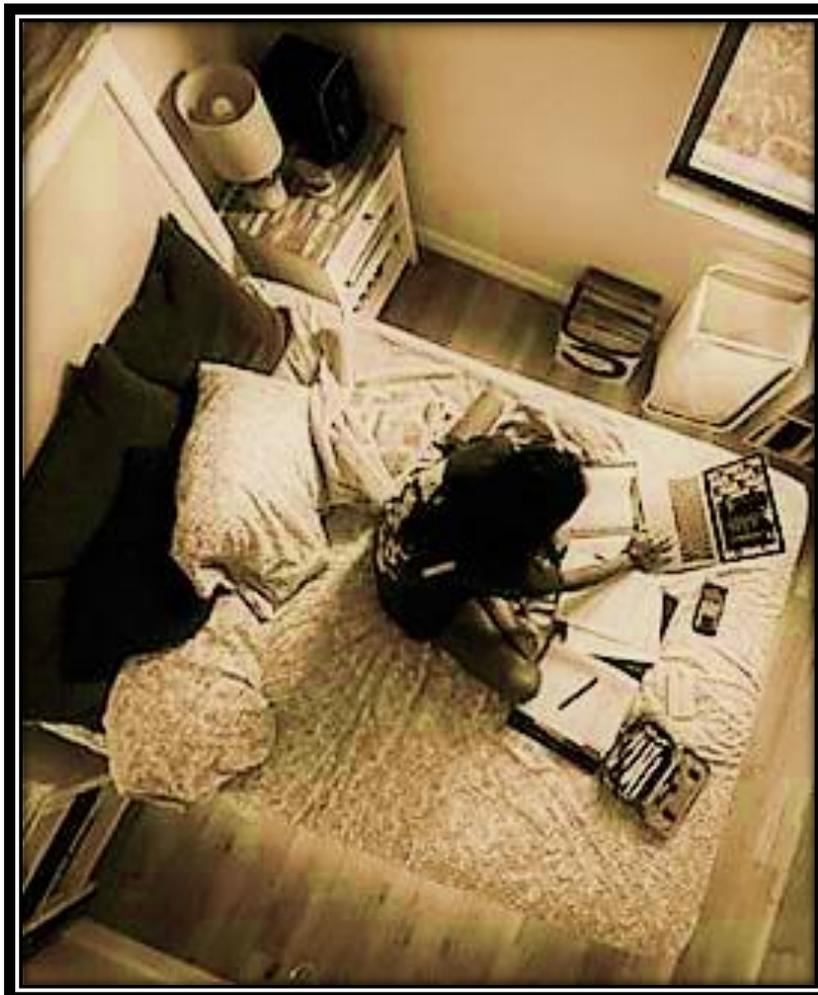
¹ Il presente testo è una rivisitazione della relazione presentata al convegno organizzato dall'Ordine degli psicologi del Piemonte l'8 ottobre 2020 a Torino dal titolo *La scuola e la psicologia ai tempi del Covid-19: la complessità della gestione delle emozioni alla ripresa della scuola*.

² <http://poesia.blog.rainews.it/2020/06/roberto-esposito-il-fragile-equilibrio-fra-comunita-e-immunita/> *Il fragile equilibrio fra comunità e immunità*. (Roberto Esposito, filosofo presso l'Università Normale di Pisa).

Quindi gli effetti del Covid 19 sono una maggiore fragilità collettiva (*dal lat. fragilis, der. di frangere "rompere"*). I contesti scolastici sono in grande sofferenza, sottoposti a una situazione organizzativa di grandissimo stress per preservare il diritto alla *communitas* garantendo l'*immunitas* per tutti i soggetti coinvolti, ovvero una pluralità in cammino, che concretamente e simbolicamente è preposta alla rigenerazione della nostra società.

La comunità degli psicologi, nel loro *saper contribuire alla cura favorendo il prendersi cura* manifesta vicinanza, incontra il mondo della scuola, per accompagnarlo nel superamento delle fragilità soggettive e collettive correlate alla pandemia da Covid 19, concorrendo nel limitare potenziali effetti "traumatici e reumatici" delle restrizioni protettive.

La protezione per limitare la contaminazione da Covid-19, comporta: limitazione della comunicazione, delle interazioni, delle espressioni in contesto pubblico formale, aumento dello sforzo nella rappresentazione dell'altro, con necessità di darsi più tempo per condividere la conoscenza. Ciò implica maggiore dispendio energetico di default che può causare stress generalizzato respiratorio, comunicativo, affettivo e cognitivo, oltre a un alto rischio di



fraintendimento nella comunicazione tra individui, tensione emotiva e limitazione della decodifica dell'espressione dell'altro condizionata dal necessario utilizzo dei dispositivi di protezione individuale. Tale limitazione al processo di decodifica comporta un sovraccarico dei neuroni canonici (rendono operante il pattern motorio necessario a interagire con gli oggetti) e dei neuroni specchio (permettono agli individui di comprendere immediatamente le intenzioni sottostanti le azioni osservate, senza bisogno di complessi ragionamenti).

Il rischio del ritiro sociale: vulnerabilità, fragilità e sostenibilità. Una simile situazione sociale comporta il rischio di aumento del fenomeno del "ritiro sociale" causa maggiore vulnerabilità, fragilità e minore gradiente di sostenibilità del soggetto (vengono eccessivamente stressate le

variabili bio-psico-sociali) nel contesto (restrizioni delle interazioni tra pari e *caregivers* naturali e istituzionali), soprattutto nelle fasi di *passaggio di vita* (infanzia, fanciullezza, preadolescenza, adolescenza, giovinezza, maturità, quiescenza), ovvero nelle fasi maggiormente critiche di vita (per cambio di identità legato all'immagine di sé, aumento o diversificazione delle richieste sociali, disarmonie nella capacità e nelle abilità), nell'incontro relazionale sia per l'educando sia per educatore (con

interazioni che da generanti possono diventare degeneranti).

Quali fragilità rendono meno sostenibile la partecipazione al contesto scolastico? Le criticità sia interne sia di interazione tra la rete familiare, alcune caratteristiche della persona, il “come” della scuola “in atto” e del sistema socio-sanitario “in atto” (ovvero come riescono a funzionare in quel momento).

Una particolare attenzione va rivolta alla possibile sommatoria di queste fragilità: il rischio maggiore è per i soggetti più deboli.

Ambiti (e relative criticità) che possono influire sul livello di partecipazione al contesto scolastico.

A seguire, si annoverano in breve gli ambiti più a rischio, le cui criticità sembrano influire sulla possibilità di partecipare al contesto scolastico:

- *La rete familiare*: la conflittualità genitoriale, limitata cultura educativa della responsabilità, oscillazioni tra idealizzazione e svalorizzazione della scuola e del figlio; *Persona*: le disarmonie nel funzionamento (emotivo, cognitivo, strumentale scolastico, comportamentale) da non stigmatizzare per i punti di debolezza ma da valorizzare per i punti di forza;
- *Scuola*: la conflittualità e/o scarsa capacità di mediazione tra il personale docente (e anche non docente) anche per la rigidità e/o lassità che può comportare la limitata flessibilità organizzativa, pedagogica, didattica (versus quello che dovrebbe essere una personalizzazione del curriculum formativo) nel rapporto di insegnamento/apprendimento e nei contesti di vita;
- *Socio-sanitario*: la frammentazione degli interventi, scarsa flessibilità nella modulazione delle attività e della loro intensità (dalla consulenza al ricovero, dall’articolazione dell’*assessment* all’articolazione della cura), non inclusione del terzo settore (associazionismo e volontariato) in sinergia con interventi socio-sanitari.

Esiste inoltre, anche se non sempre viene tenuta in considerazione, un’alta correlazione tra la fragilità della persona, che facilita il ritiro sociale, e la rappresentazione del funzionamento del soggetto – bambino o adolescente) da parte degli adulti (tra valore e disvalore). Tale interazione individuo-contesto può rappresentare un rischio o una risorsa di natura bio-psico-sociale, essendo al contempo “l’antecedente e il conseguente” del funzionamento del soggetto su diversi piani:

- Funzionamento Neuropsicologico e correlazione con le abilità scolastiche strumentali (attenzione, memorie, funzioni esecutive: visive, uditive e motorie; automatizzazione e correttezza nella lettura, scrittura e calcolo);
- Funzionamento Cognitivo: (armonia o disarmonia tra aspetti verbali, visuo-percettivi, globali, analitici, procedurali ecc.);
- Funzionamento Emotivo: gestione ansia, paura/fobia, illusione/delusione, inquietudine/irrequietudine, irritabilità e relativa affaticabilità, eccitazione/inibizione);
- Funzionamento del Comportamento: chiusura/apertura, regolazione/sregolazione, attivo/passivo, adattivo/dirompente.

La clinica ci consente di approfondire, e per altro verso allargare e integrare lo sguardo sul rischio bio-psico-sociali. Ne emergono:

- Fragilità delle *relazioni familiari e transgenerazionali* (traumi ricorsivi, lutti, alcolismo, dipendenze, malattia mentale) che limitano la funzione generativa degli attuali adulti di riferimento. Il rischio aumenta con la solitudine genitoriale;
- Fragilità della *persona*: disarmonie nel funzionamento intellettuale (severa discrepanza tra le differenti capacità), nel funzionamento motorio (lieve disprassia, si sentono più imbranati) e nel funzionamento scolastico (discrepanza tra le diverse abilità che

nella scolarizzazione precedente potevano essere ancora compensate); fragilità emotivo-relazionale con amplificazione del giudizio su di sé e sugli altri; distorsione delle relazioni tra i pari con vissuti di disistima e affaticamento relazionale legato, per esempio, al sentirsi preso in giro, scarsa autonomizzazione nella routine degli atti di vita quotidiana, rifugio nel mondo web, dipendenze tecnologiche (e, se presenti aspetti depressivi gravi, anche ritiro dal web);

- Possibile insorgenza di *strutturazioni di personalità* con stili di comportamento

È pertanto necessario valutare gli aspetti strutturali e funzionali dello psichismo della persona, prendendosene cura per stimolare funzionamenti adattivi e limitare effetti iatrogeni del ritiro. È altresì necessario considerare eventuali transitorietà del comportamento di ritiro. Allargare lo sguardo al rapporto individuo-ambiente, significa valutare e supportare la genitorialità con un lavoro psicologico ed educativo, facendo attenzione a sentimenti di inadeguatezza delle figure genitoriali, verificando la fattibilità del loro impegno con i figli e la loro capacità di gestione del conflitto nel



evitante e conseguente limitata socialità, con età di insorgenza sempre più bassa (tra scuola secondaria di primo e di secondo grado) e con leggera prevalenza di maschi.

Oltre l'atto del ritiro scolastico e sociale ("Se non sei al top non sei nessuno?") Alla luce di quanto emerso, si ritiene necessario sviluppare un pensiero specifico volto all'intervento, tra continuità con l'esperienza e attenzione agli aspetti inediti legati alla condizione pandemica attuale.

contesto educativo.

È necessario commensurare il funzionamento del soggetto alla richiesta di impegno personale (auto-aspettativa), familiare (distorsione della rappresentazione delle capacità del figlio) e scolastica (tarare l'impegno per il successo o ricontestualizzare le azioni pedagogiche in ambito scolastico).

Su cosa lavorare? Vulnerabilità individuale e fragilità collettiva: soggettività e personalizzazione del progetto, cultura della collaborazione,

sostenibilità dei diversi attori e delle istituzioni.

Per noi clinici si ritiene fondamentale spingere lo sguardo oltre la fenomenologia del ritiro, ponendo particolare attenzione sul funzionamento complessivo, sulle disfunzioni e sull'eventuale strutturarsi psicopatologico per l'individuo. Volendo sintetizzare, la vulnerabilità soggettiva si configura come vulnerabilità genetica, psicosociale, storica, legata cioè agli eventi di vita. Insieme, tali configurazioni possono determinare variazioni nell'organizzazione di personalità, sia quella individuale che quella collettiva. Ciò implica guardare anche oltre la persona stessa, individuando la vulnerabilità della *persona-nei-contesti*, riconoscendo possibili eventi scatenanti, tornando poi sulla persona stessa per poterne "alimentare" il funzionamento nella sua globalità, tenendo conto delle sue capacità di metabolizzazione delle proposte attivabili. Perché ciò si realizzi il clinico è tenuto a sostenere l'alleanza terapeutica con la persona, con la sua famiglia e con la scuola, a rappresentare punti di forza e di debolezza emotiva, cognitiva e comportamentale del soggetto alla persona stessa, alla sua famiglia, alla scuola e al contesto sociale. Al contempo è necessario includere uno sguardo contestualizzato tenendo bene in mente in che modo l'attuale pandemia da Covid-19 abbia elicitato la *fragilità collettiva*, e in che modo quest'ultima si intrecci alla vulnerabilità di cui sopra. Di fatto sembra essersi prodotta un'alterazione nell'interazione tra la dimensione *communitas* e la dimensione *immunitas*, legame questo da curare per prevenire. Si può immaginare un intervento volto a una maggiore ritualizzazione nella quotidianità (come potenziamento della forza psicosociale), al potenziamento del *pensare assieme per affrontare* il prendersi reciprocamente cura, imparare a modulare il respirare per saper trovare la calma per comprendere. Si configurerebbe così un terreno fertile per il lavoro psicologico con insegnanti,

allievi, genitori, dirigenti sia a livello di individuo che di coppie, che di gruppo di lavoro per ragionare sulle possibilità realizzabili.

Dal punto di vista dei Servizi, infine, va immaginato un progetto sociosanitario e scolastico di avvicinamento alla possibile routine quotidiana per limitare la fuga e il relativo ritiro, iniziando dalla pensabilità, ritornando alla cultura della gruppalità a differenti livelli, incarnando emozioni, cognizione e, se del caso, il considerare *la bellezza della tristezza*.

Come si declina il lavoro psicologico nel contesto scolastico?

Intanto perché il lavoro psicologico funzioni è necessario un patto antropologico finalizzato alla valorizzazione della *dimensione della riflessività*: partendo dalla capacità di mettersi nei panni propri e dell'altro (ci si incarna) si sviluppa la capacità di metacognizione, rispetto al nostro saper pensare, saper dire, saper fare e relativo emozionarci e motivarci.

Siamo nel complesso sistema cognitivo-valoriale che coinvolge le parti in interazione nel contesto scolastico e nel contesto sociale, *perché la cura è il prendersi cura di tutti*. Ciò implica sviluppare la consapevolezza degli atti di cura dei differenti soggetti che partecipano al mondo della scuola, valorizzare gli atti di cura in atto (come *si riesce a stare* supportandosi), discernere atti di cura che soffocano (aiutare a limitarli... per esempio l'eccessiva preoccupazione) da quelli che danno respiro alle possibilità (aiutare a potenziarli... per esempio il cogliere partendo dai punti di forza), organizzare nuovi atti di cura individuali e di comunità che facilitino la partecipazione ai contesti di apprendimento come rigenerazione culturale soggettiva e intersoggettiva.

Come psicoterapeuti interagiamo con il 'testo' di chi si racconta all'interno della relazione 'nei contesti' e lo facciamo attraverso gli strumenti che includono l'ascolto, per facilitare l'aiuto al comprendere per orientarsi, l'interpretazione, la confrontazione, la

chiarificazione, l'incoraggiamento a elaborare, la convalidazione empatica attraverso il riconoscimento e la conferma, la mediazione per giungere a un quasi equilibrio nel discernere tra bisogni individuali e necessità collettive.

I rischi aggiuntivi della condizione pandemica da Covid-19

La pandemia da Covid-19 ci porta a sperimentare sentimenti di irritabilità/inquietudine: viviamo in cattività per proteggerci, ma il proteggersi può indurre maggiore distrazione, aumento della reattività impulsiva auto ed eterodiretta, dispersione energetica per l'orientamento relazionale di base, ridotto livello di reciproca pazienza e tolleranza della frustrazione, ritiro dalla partecipazione.

Schematicamente, il trauma (l'atto che ferisce) favorisce la vulnerabilità (condizione di chi è più feribile) e può condurre alla fragilità (condizione di chi si può rompere).

La condizione di paura e fobia da contagio può ridurre i contatti della persona, limitare la comunicazione, affaticare la condizione dello stare nell'apprendimento e nella comprensione. È necessaria più attenzione per la decodifica, e le limitazioni alla decodifica sono salienti nel processo di comprensione: la mascherina porta limitazione dell'espressività, la visione attinge a una gestalt solo parziale, il respiro deve essere rimodulato, il suono della voce appare alterato. Il tutto comporta aumento dello stress delle attività di base per la decodifica complessiva, e, nello specifico per i soggetti vulnerabili (*feribili*), aumenta la condizione fragilità (*rompersi*) ed è necessario incrementare l'attenzione e la cura a essi rivolta. La vulnerabilità soggettiva può trasformarsi in fragilità quando si verificano eventi traumatici.

Darsi tempo nel rapporto di insegnamento/apprendimento

A fronte di queste condizioni di apprendimento, il tempo e il significato che a esso si dà giocano un ruolo fondamentale: se vince *cronos* (tempo dato), aumenta l'ansia di prestazione, se invece si dà spazio a *kairos* (darsi tempo) ci si offre un tempo per respirare ed esistere, per riuscire a "esserci".

Da un punto di vista didattico si ritiene che per facilitare le interazioni possa essere importante prendersi più pause rispetto all'insegnamento frontale, pause nelle quali generare "meta-significati" sulla conoscenza in atto e sulla relazione educativa, che vengano costruiti in modo condiviso tra insegnante e alunno: cadenzare pause elaborative per narrare, rappresentare e concettualizzare, curare maggiormente la dimensione relazionale (accarezzarsi con gli sguardi andando oltre il mantenimento dello sguardo), mantenendo la "condivisione concettuale culturale" rispettando la via individuale di accesso alla comprensione, favorendo l'espressività della conoscenza con elaborazioni condivise sintetiche e diversamente espressive, creando archivi condivisi delle elaborazioni individuali e favorendo metodologie di classificazione.

Prendersi cura: nel contesto scolastico e del contesto scolastico

La cura e la tutela, in un contesto scolastico, della salute psico-fisica, passa oggi anche attraverso la prevenzione della diffusione del Covid19: è necessario esercitarsi a tollerare il *distress* (*stress che fa male*) correlato al distanziamento fisico, all'utilizzo di dispositivi di prevenzione individuali e d'igiene delle mani, facendolo diventare *eustress* (*stress che fa bene*).

Prendersi cura (questa volta in senso psicologico) *del* contesto scolastico, significa riconoscere il sovraccarico emotivo generalizzato correlato alla paura di contaminazione, al carico nella gestione del rapporto allievi-insegnanti, alla fatica comunicativa. È necessario attivare la funzione di ascolto degli snodi problematici adattivi, saper so-stare oltre l'emergenza per ri-pensare, per ricostruire il senso del dire e del fare.

Per i dirigenti scolastici, gli insegnanti, gli allievi, i genitori può inoltre essere utile attivare percorsi di sostegno psicologico da remoto (telemedicina) nei quali favorire la comunicazione attraverso una posizione di agio e flessibilità, adottando cioè una posizione sensibile alle specificità dell'interlocutore.

Un breve accenno metodologico alla Didattica Digitale Integrata (DDI)

La DDI va considerata una risorsa e un rischio a seconda del livello di scuola; richiede agli insegnanti di mettere in campo metodologie didattiche differenziate: per i più grandi, per esempio, è utile focalizzare il lavoro sulla gestione dell'archiviazione dei contenuti da gestire in autonomia, per i piccoli invece terrei a mente di limitare il sovraccarico attentivo, utilizzando metodologie centrate sull'animazione. In genere però, si ritiene significativo

adottare una regia *cross-modale* della didattica attraverso l'utilizzo di *audio*, *video*, *immagini* e la modulazione flessibilmente adattata del ritmo di insegnamento-apprendimento. La cross-modalità didattica va declinata per età, aiutandosi con la verifica in progress degli apprendimenti e dei *feedback* dell'attività di insegnamento.

Scuola e qualità di vita

Infine l'accoglienza della diversità della persona nel contesto scolastico può favorire la gestione delle avversità sia naturali sia sociali, meglio se con la mediazione del contesto familiare.

La scuola è *genius loci* sia come luogo di iniziazione alla socialità secondaria sia come scenario della mediazione tra gli individui dei quali può favorire lo sviluppo di una migliore qualità di vita.

SULL'AUTORE

Giuseppe Virciglio, Psicologo Psicoterapeuta. Dirigente Psicologo, ASL Città di Torino. E-mail: giuseppe.virciglio@aslcitytorino.it



La scuola come laboratorio di presenza sociale

Di Fabio Vanni

In queste settimane post estive si parla molto dell'inciviltà dei ragazzi e delle ragazze che sembrano essere stati, nelle notti d'estate e nei giorni d'autunno, incapaci di rispettare norme di sicurezza anti Covid, distanziamenti ecc. e spesso si dà la responsabilità a come sono fatti i loro cervelli in sviluppo, i loro corpi esplosivi, alla loro *naturale* esigenza di socialità. È normale, si dice, sono adolescenti, li abbiamo tenuti buoni in casa per mesi... dovevano esplodere, è nella loro natura. E l'apertura dell'anno scolastico ci vede/ci ha visto assistere quindi a un *disastro annunciato*. A mio parere invece la questione non è da interpretare alla luce di una inevitabile e incontenibile socialità che guiderebbe *per natura* gli adolescenti di oggi ma di una questione diversa, maggiormente maneggiabile, se lo si vuol fare. Una questione che riguarda la forma del loro stare nel mondo per come noi adulti la concepiamo e le forme dell'educazione per come le pensiamo e dunque le organizziamo, a partire dalla scuola.

Il rapporto che intercorre oggi, almeno nel nostro Paese, fra adolescenti e scuola può apparire contraddittorio. Pur nella varietà delle opzioni individuali la scuola è un luogo che ha due funzioni per i ragazzi: apprendere conoscenze dagli adulti che ne fanno di più e dai loro libri e stare in un luogo sociale con i pari dove imparare forme di relazionalità.

Una scuola "verticale", ufficiale, formale, e una scuola "orizzontale" informale, che

si colloca negli interstizi della prima: nei bagni, negli intervalli, nei corridoi, prima e dopo le lezioni...

Un dovere, spesso mortifero, richiesto dagli adulti la prima, una sfida vitale, quindi non facile ma stimolante, la seconda.

Se guardiamo la scuola dal punto di vista del rapporto fra le generazioni essa costituisce uno dei luoghi principali dove gli adulti trasmettono i valori e le conoscenze ai giovani. In continuità, e in parallelo, a ciò che la famiglia fa fin da prima, fin dai primi momenti della vita del cucciolo dell'uomo.

L'essere umano è, come noto, l'animale che più di ogni altro ha bisogno di altri animali che si prendano cura di lui, e questo bisogno rende l'apprendimento particolarmente importante nel suo sviluppo.

Conta meno ciò che ci orienta fin da prima della nascita, le dotazioni genetiche, e conta molto di più, rispetto agli altri viventi, ciò che impariamo nelle relazioni interumane.

Lì impariamo di noi e del mondo ed è su questa base di bisogno e di utilità che s'innesta presto anche la scuola e le tante esperienze formative che i bambini e poi gli adolescenti compiranno e che proseguiranno a compiere anche da grandi. È sul fatto che un bambino è curioso e interessato a esplorare e a orientarsi sempre meglio nel suo mondo che s'innesta l'esperienza e il sapere che



complessificano, implementano, sostengono il suo sviluppo.

L'adulto non deve fare alcuno sforzo per spingere un bambino di pochi mesi o di pochi anni a imparare. Deve solo accompagnarlo, proporgli contenuti e forme assimilabili ma non è necessario che lo spinga a conoscere. Il vivente, anche non umano, si muove nel mondo

imparando da questa relazione che contribuisce a produrre.

Non è curioso allora che una decina o quindi anni dopo questo ex bambino venga posto in un contesto improntato al *dovere* d'imparare? Non è strano che da motore del suo crescere e dunque del conoscere egli diventi il *destinatario* dell'insegnamento? Non è strano che ciò

che gli appare dovuto a scuola venga esperito assai diversamente al di fuori di essa, nel web come nella vita sociale in presenza?

Apparentemente questa inversione a U nel valore della conoscenza si giustificerebbe se ritenessimo che la cosa importante per gli adulti è che i giovani acquisiscano quei valori e quei saperi, frutto della storia della cultura, che danno gli strumenti per comprendere il mondo. Cioè io adulto ho con me la chiave della vita e te la trasmetto perché tu la usi a prosieguo della specie della quale facciamo parte entrambi.

È stato così per molto tempo. Per alcuni secoli questo scenario di senso era ciò che dividevano docenti, genitori e alunni e la scuola poteva quindi muoversi nella sicurezza dell'omogeneità dei presupposti a priori fra tutti i suoi protagonisti e con il suo contesto sociale. Noi adulti sappiamo ciò che serve sapere e te lo trasmettiamo perché tu ne faccia tesoro e lo trasmetta a tua volta ai tuoi figli e così via.

Ma oggi? Oggi, restando immutata la curiosità e l'interesse a conoscere del cucciolo dell'uomo ciò che è mutata è l'eshaustività delle conoscenze possedute dagli adulti, la loro funzionalità, l'assolutezza dei loro saperi e dunque la possibilità dei docenti stessi di essere dei riferimenti conoscitivi esauritivi e per certi versi davvero credibili.

Molti docenti hanno colto da tempo questa differenza rinunciando a, o relativizzando, la trasmissione verticale del sapere a favore di altre modalità che aiutino piuttosto l'allievo a continuare, in infanzia e poi in adolescenza, quel processo esplorativo a partire da sé e dai propri bisogni ed esperienze e inserendo qui come risposte alle domande dei ragazzi non tanto i loro contenuti di sapienza quanto i loro suggerimenti metodologici, la loro testimonianza viva di relazione con la conoscenza.

Certo è possibile che la curiosità, l'interesse a conoscere presenti in infanzia siano stati fortemente coartati nel tempo, siano diventati addirittura sinonimo di pericolo (meglio non capire,

meglio non sapere) e questo rimanda ancora una volta alla nostra responsabilità di adulti.

Ma quasi sempre la spinta sopita e caricata di significati sgradevoli è presente sotto la cenere e si lascia riattivare in presenza di un approccio adulto, o *peer*, capace d'intercettarla e di dare speranza.

Quand'è così siamo già un passo avanti. Ma credo sia necessario fare di più, andare oltre.

Ciò che si è perso davvero nella scuola di oggi è la sua capacità di preparare alla vita di cittadino del mondo.

Il bambino che capisce come mangiare, come camminare, come avere attenzione dalla mamma, ricava da questo apprendimento una maggiore competenza nello stare nel suo piccolo mondo. Il bambino e l'adolescente che comprende una formula matematica o un verso di Leopardi vede invece sospesa la sua capacità di fare di questa nuova competenza un'opportunità interpretativa ma soprattutto operativa, sperimentale del suo mondo più grande nel quale è e ancor più sarà.

La possibilità di divenire attore del suo mondo sociale è molto bassa. I luoghi nei quali egli vive sono gestiti dagli adulti, la casa, la scuola, lo sport, egli è un ospite in attesa di idoneità alla sua presenza nel mondo che arriverà forse un giorno...

L'ospite, si sa, se è ben educato non sporca e non dà fastidio ma non si prende cura della casa, non annaffia le piante, non cucina, aspetta e ringrazia.

Questa è la posizione dell'ospite-studente. Una posizione nella quale egli riceve dei saperi di incerta rilevanza per la sua vita spostando al dopo, al fuori, la sua riattivazione curiosa verso saperi utili.

Come possiamo aspettarci quindi che sia capace di condividere prescrizioni sociali se non è cittadino? Come possiamo pensare che si muova bene in un contesto sociale dove non lo abbiamo allenato a stare?

Proviamo invece a immaginare una scuola dove s'impara a essere cittadini di questo

mondo, un mondo vicino – il quartiere, la città – e lontano – lo Stato, l'Europa – o lontanissimo ma non meno rilevante, il pianeta, l'universo. I bambini e gli adolescenti non vedrebbero discontinuità fra il dentro e il fuori alla scuola. La scuola serve a imparare a starci in questo mondo e la motivazione non potrebbe mancare. Ecco che allora la conoscenza che nella scuola è collocata in un vuoto di senso acquisterebbe il valore di strumento per vivere meglio, per orientarsi, per comprendere, per scegliere.

Naturalmente questo comporterebbe la possibilità di avere un potere reale sul mondo, a partire dalla scuola stessa. Non più quindi la scuola come un luogo dove si è ospiti degli adulti, dove ci si deve comportare educatamente in casa d'altri, la scuola del sapere libresco, ma la scuola come un presidio formativo a stare nel mondo, accompagnati dagli adulti naturalmente, ma nell'intento comune di una concittadinanza transgenerazionale.

Se posta in questa prospettiva la conoscenza, dai livelli più operativi e concreti, manuali, meccanici, a quella più astratta e ampia, diviene utile a stare meglio sia lì, dentro al micromondo scolastico, al laboratorio operativo stesso chiamato "scuola", sia al mondo là fuori, posto così in continuità con il dentro.

Naturalmente questo comporta una differente disposizione sia degli adulti dentro la scuola, testimoni-accompagnatori più che istruttori, sia, e forse soprattutto, degli adulti fuori dalla scuola che dovrebbero riconoscere quote di potere ai giovani. Non simulazioni di

potere ma reale potere possibile di incidenza sul mondo.

Se a cinque anni il mio potere è di scegliere che vestito mettermi a dieci può riguardare che colore di aula io e i miei compagni vogliamo e a quindici come vogliamo la piazza antistante la scuola, e allora a venti saremo in grado di pronunciarci su chi dovrà governarci.

È pensabile che le mura scolastiche e le attrezzature che vi sono contenute siano considerate strumenti per questo *laboratorio della presenza*? Che l'elaborazione delle regole della convivenza sia un compito degli alunni accompagnato dai docenti? Che la scuola sia formazione alla *polis*?

Forse è questo il problema? Forse il problema è che l'immissione di energiche presenze nel mondo sociale potrebbe produrre una perdita di potere, di rilevanza, per gli adulti che oggi, estromessi gli anziani dai luoghi dell'operatività, ne hanno il governo?

Quello che sostengo quindi è il ritrovamento di una funzione originaria della scuola come luogo laboratoriale ove sperimentare la propria presenza sociale. Un luogo che quindi più che fornire conoscenze predefinite, utili certo se funzionali alla comprensione dell'oggi, si svolga come elaboratore comune di presenza, come luogo aperto al contesto locale e universale ove i ragazzi abitano insieme a noi. Un luogo ove la conoscenza, allora sì, venga ricercata come utile chiave di lettura per comprendere come abitare la propria vita. Stare nel mondo, a pochi mesi come a quindici anni e dopo è il motore della conoscenza purché questa non sia intellettuale ma sia corporea, reale, attiva, grupale.

SULL'AUTORE

Fabio Vanni, SIPRe Parma, socio ordinario. Psicologo Psicoterapeuta, AUSL Parma, UNIPR, Direttore scientifico Progetto Sum. E-mail: fabio.vanni@alice.it.

Il Covid-2019 e *Il Paradiso* di Dante. Si può imparare la lingua della gioia?

Di Antonio De Caro

Da poche settimane – dopo i mesi della distanza sociale, e in un clima ancora pieno di tensione – ho ricominciato a lavorare a scuola con i miei allievi. Non ci dimenticheremo, certo, di questo settembre: disinfetta il banco! mantieni la distanza! porta la mascherina!

In questo contesto devo spiegare alcuni brani del *Paradiso* di Dante in una classe di ragazzi di sedici anni: un compito davvero arduo. Il *Paradiso* non vibra delle devastanti passioni delle anime dannate, e nemmeno della speranza gentile delle anime che si purificano. Nel *Paradiso* sembra non esserci spazio per l'uomo reale: luce, troppa luce, descritta da una lingua estremamente complessa, tramata di latinismi e avvolta in periodi interminabili, come se la poesia umana volesse inseguire l'infinito. Eppure è uno sforzo che devo fare: perché è la lingua della gioia. Anche se i ragazzi di oggi sono lontanissimi dal pensiero medievale, hanno bisogno di trovare la loro personale lingua della gioia (soprattutto nei mesi inquietanti che abbiamo vissuto e probabilmente ancora vivremo): e potranno farlo solo se avranno una propria idea e una propria esperienza di "paradiso", se cioè avvertiranno dentro di sé la tensione verso il bene e la speranza di potersi avvicinare a esso.

Quando spiego il *Paradiso*, premetto sempre agli allievi che si tratta non di aderire alla filosofia medievale né alla fede cristiana, ma di contemplare la bellezza di una cattedrale dove archi e

volte, sculture e vetrate sono le parole preziose della nostra lingua. Dico anche loro che devono imparare a rispettare chi ha una fede, qualunque fede; e che devono lasciare aperto uno spiraglio sulla spiritualità, per quando nella vita un giorno potrebbero averne bisogno; e che la poesia del *Paradiso* ci invita, con la sua sinfonia potente, a chiedere a noi stessi che cosa, nella nostra vita personale, sarebbe in grado di sprigionare un entusiasmo simile a quello di Dante che si perde in Dio. Il mio obiettivo, quindi, è che compiano un viaggio dentro di sé: vorrei che scoprissero il loro bisogno di bellezza e di felicità, che si avventurassero per cercarle, che trovassero le parole per esprimere quello che provano. E per fare questo, devono saper leggere le proprie emozioni e rispettare quelle degli altri. La poesia – non solo la sublimità dantesca – è una straordinaria scuola di empatia, che a sua volta può preservare i giovani dal cinismo e dalla violenza: può cioè diventare un modo di essere, di stare al mondo, che dà valore a sé e accoglie e custodisce il valore degli altri.

Credo che, se gli allievi potessero scegliere, vorrebbero non studiare il *Paradiso*, che percepiscono come difficile e lontano dalla loro esperienza e dalle loro esigenze immediate di adolescenti: se così fosse, si priverebbero di un'occasione (forse unica, nella loro vita) di assaggiare un capolavoro e di abbozzare, almeno, un percorso

attraverso di esso, che – ripeto – ha come scopo la coltivazione della loro interiorità e della disponibilità a stringere legami e relazioni solidali. In questo, l'istruzione è pre-parazione, cioè serve a immagazzinare e conservare risorse buone per la mente, utili per le future

modo concreto e orientato alla soluzione di problemi: «il fulcro del lavoro educativo e didattico non risiede più nella comunicazione di conoscenze e abilità riconosciute come “oggettive”, bensì nella promozione di processi “soggettivi” di assimilazione, giudizio, valutazione»¹.



stagioni di vita in cui potrebbero servire. Devo aprire delle strade con loro e per loro: solo così, spero, essi potranno sapere che esistono e percorrerle da soli, se e quando ne avranno bisogno. Gli allievi hanno bisogno non solo di sapere, ma di saper fare, di apprendere in

Se, però, il compito della scuola, soprattutto dell'istruzione secondaria, si fermasse qui, essa si ridurrebbe solo ad addestrare degli esecutori di istruzioni e procedure, e non a formare delle persone. Il passaggio decisivo è quello dal saper fare al saper essere: creare, cioè,

¹ Rossetti, 2013, p. 170

negli allievi un atteggiamento di osservazione e connessione, di riflessione critica, di scelta libera e di espressione civile che li accompagni nella loro vita professionale e sociale e li connoti come esseri umani.

In questo compito, mi sento testimone di un passato culturale cui, senza il mio ruolo, i giovani non potrebbero accedere (o potrebbero farlo in modo più difficile e meno profondo); e mi sento quindi responsabile di una ricchezza che merita di essere tramandata e, in tal modo, incrementata. Non voglio dire che i miei riferimenti culturali siano assoluti ed esaustivi, ma che possono stimolare una personale esplorazione di senso e di forme espressive, una dimensione euristica in cui poter essere noi, uomini e donne di oggi, anche grazie al dialogo con loro, voci del passato. Insegnare agli allievi come dialogare con un testo significa anche insegnargli come dialogare con le idee, le emozioni e la personalità degli altri, pur rimanendo centrati su se stessi, in un processo interpretativo che alimenta, nello stesso modo, la consapevolezza di sé e la capacità di relazione.

Il problema nascerebbe se io insegnassi la poesia di Dante come mondo chiuso in sé, immobile e impermeabile alle domande e ai problemi dei giovani, come monumento da accettare senza comprenderlo, cioè senza farlo davvero nostro. Questo comporta che il docente sappia aprire, con la comunità che apprende, spazi e metodi di riflessione e autocoscienza, un movimento esplorativo in cui progressivamente convergano l'esegesi dell'antico e l'ermeneusi del moderno.

L'obiettivo da raggiungere è la competenza interpretativa: saper decifrare i segni del testo non solo per capire che cosa un testo esprime (livello esegetico), ma anche per chiedersi che cosa un testo significa per me, che sono un soggetto collocato in uno spazio e in un tempo precisi (livello ermeneutico). Il livello esegetico consta tradizionalmente della conoscenza (dell'autore, dell'opera, dello sfondo storicoculturale) e della

comprensione del contenuto del testo; il livello ermeneutico richiede in più la capacità di ri-appropriarsi del testo e del suo messaggio e di valutarlo.

È chiaro che il secondo livello presuppone il primo, e che quindi per affrontare un testo letterario occorre dominare alcuni fondamentali, come la storia della letteratura, i generi letterari e l'uso connotativo del linguaggio poetico. Ma il passaggio successivo è quello di trasformare la lezione in classe in un dialogo ermeneutico, in cui gli allievi, informati sulla genesi storica e tematica del testo, possono proporre, in modo libero e cooperativo, le loro considerazioni sul testo stesso, maturando progressivamente un metodo di osservazione e i modi adeguati a esprimerlo. È quindi l'allievo che sta al centro, poiché è lui che deve acquisire le competenze a partire dal proprio orizzonte esistenziale, in un dialogo continuo fra i libri e la vita.

Si tratta di un apprendimento trasversale e a lungo termine poiché, in qualsiasi campo gli allievi dovranno poi lavorare nel futuro, avranno sempre bisogno di un metodo che permetta loro di leggere e interpretare la semiotica del mondo per saperla riformulare creativamente. Ciò vale anche per le discipline scientifiche e tecniche, in cui trovano applicazione, fra l'altro, l'uso della metafora e il ricorso alla narrazione. Questo procedimento richiede tempo: e credo che la pazienza, la capacità di costruire e di attendere, il senso del dovere culturale. Comprendere un verso di Leopardi può, nell'immediato, sospendere nell'adolescente la sensazione di essere direttamente capace di manipolare il sapere che lo riguarda, ma per dargli poi la consapevolezza di avere arricchito la sua sensibilità e il suo linguaggio, calandosi a livelli profondi che forse non sapeva di ospitare. Ecco il motivo per cui non dobbiamo sostituire il criterio del divertimento al criterio dell'inter-esse: i giovani, molto probabilmente, e tranne buone eccezioni, tenderebbero verso ciò che parla più direttamente il loro linguaggio, che comporta la minima



fatica, che rende l'apprendimento superficiale.

Inter-esse significa invece capire che quella cosa mi può riguardare proprio perché ci sono stato un po' dentro, o l'ho tenuta per un po' dentro di me.

Usando una metafora alimentare, molti adolescenti amano mangiare *junk food* nei ristoranti di grandi catene americane: perché lo fanno tutti, perché costa poco, perché la pubblicità li spinge lì. Che cosa accadrebbe se nessuno chiedesse loro di abituarsi a un cibo più sano e davvero nutriente? Se nessuno insegnasse loro come è bello e utile imparare a cucinare per sé e per gli altri? Ci arriverebbero davvero da soli? E in quanto tempo? Non intendo dire che i giovani vadano forzati, ma che il loro sistema percettivo è in evoluzione e va orientato; come essi vanno ascoltati, così gli farebbe bene anche ascoltare ciò che potrebbe servire loro a lungo termine, fatta salva la loro piena libertà di sperimentare nuove soluzioni. In-segnare significa, infatti, *calare nel mondo dei segni*, cioè studiare la realtà per mezzo di rappresentazioni simboliche che consentono tanto di interpretarla, quanto di ri-pensarla, ri-progettarla in maniera creativa. Si tratta di un'educazione alla complessità essenziale per il *lifelong-learning*.

I giovani amano sperimentare: ma è giusto che, attraverso il dialogo e l'elaborazione personale, ricevano anche gli strumenti per interpretare la loro esperienza. Nessuno può farlo al posto loro, ma qualcuno deve mostrargli come farlo: perché stiano bene con se stessi e con gli altri, dato che formare e rispettare l'umano che è in me non può mai danneggiare l'umano che è negli altri.

Non vedo, in questo, un sapere inutile, né un sapere solipsistico e disgiunto da un'autentica educazione alla vita civica. Occorre, infatti, tenere presente le ricadute della formazione – soprattutto letteraria – nel campo dell'educazione

alla cittadinanza, come palestra delle capacità relazionali. Secondo M.

Nussbaum, infatti, dalla letteratura nascono l'empatia e la capacità di dialogare con gli altri: «i cittadini non possono relazionarsi bene alla complessità del mondo che li circonda soltanto grazie alla logica e al sapere fattuale. La terza competenza del cittadino, strettamente correlata alle prime due, è ciò che chiamiamo immaginazione narrativa. Vale a dire la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri.

La ricerca di tale empatia è parte essenziale delle migliori concezioni di educazione alla democrazia»².

Pertanto «l'attività immaginativa che induce a esplorare il punto di vista di un'altra persona, a conoscere la sua vita interiore, a provare le sue emozioni, sviluppa la comprensione della propria dimensione interiore e la sensibilità nei confronti degli altri e può divenire un ingrediente prezioso per formare intelligenze di cittadini democratici, consapevoli dei diritti propri e di tutti gli umani»³

È un compito meraviglioso, ma sempre più difficile, poiché molto spesso gli allievi provengono da un *background* familiare che non li orienta e non li stimola in tal senso. Se la TV di casa mia rimane accesa per ore su *reality show* pieni di volgarità; se a casa mia nessuno mi spiega quanto è bello e utile leggere un libro o vedere e commentare un film insieme; se il contatto con la natura o con il volontariato sono assenti; se i miei genitori sono “latitanti” poiché non si fanno davvero carico di coltivare la mia personalità, gli insegnanti a scuola faranno sempre più fatica a rivelarmi come l'energia del *Paradiso* di Dante possa diventare anche la mia. Da quando le famiglie hanno delegato all'esterno la

²² Nussbaum 2010, p. 111

³ Gatti 2013, p. 131

formazione e l'educazione dei giovani, è venuta a mancare una coerenza culturale ed etica di cui i giovani fanno oggi le spese.

Certo, le conoscenze che la scuola è chiamata a fornire non devono essere pre-definite, ma definite sì: e anche capaci di definire. Dove "definire" significa non "ti insegno la mia verità assoluta", ma "ti propongo la mia verità: quale potrebbe essere la tua? Ti va di cercarla insieme, e magari ti suggerisco anche come?".

Spesso mi capita di fare lezione a partire da casi di cronaca: anche di cronaca nera, quando questa riguarda tristemente le persone giovani, come vittime e talvolta

come carnefici. Racconto i fatti e poi tempesto i miei allievi di domande. Domande su domande: e raccolgo e oriento le loro risposte verso un senso che, di fatto, è sempre lo stesso, cioè la dignità sacra dell'essere umano, il potere della bellezza (del pensiero, della parola, del comportamento...) come chiave di accesso a una vita buona, l'armonia fra interiorità ed esteriorità. Non credo che potrei rinunciare a questi valori – laici – nella mia missione educativa: e sono gli stessi valori alla base dell'armonia universale che risuona nel *Paradiso* di Dante.

PER APPROFONDIRE

GATTI L. (2013), *Competenze disciplinari e bisogni formativi: "un ponte tra testo e mondo"*, in N. Tonelli, *Per una letteratura delle competenze*, in "I Quaderni della Ricerca", VI, pp. 131-38.

NUSSBAUM M. (2010), *Not for profit. Why Democracy needs the Humanities*, Princeton (tr. it. Bologna 2011).

ROSSETTI S. (2013), *Corsi di recupero per homo videns. Le competenze letterarie nella prospettiva della media education*, in N. Tonelli (ed.), *Per una letteratura delle competenze*, «I Quaderni della Ricerca», VI, pp. 169-79.

SULL'AUTORE

Antonio De Caro, dottore di ricerca in Filologia e Cultura Greco-Latina, Docente di Lettere presso la "Scuola per l'Europa" di Parma. Socio e formatore de "La Tenda di Gionata". E-mail: adc212529@gmail.com

Dalle nostre letture



Lessico della nuova scuola.

25 voci per pensarla e progettirla

A cura di Domenico Squillace, Enrico Damiani Editore, 2020

Commento di Cecilia Ruozzi

È un libro poliedrico che, partendo da parole-chiave, riporta contributi molto attuali, degni di attenzione e riflessione, scritti a partire dalla primavera del 2020 (in piena pandemia da COVID-19) fino alla vigilia dell'inizio del nuovo anno scolastico. È un libro che consente al lettore di cogliere sguardi diversi portati da chi la scuola la vive o la conosce a vario titolo: studenti, docenti, dirigenti scolastici, genitori, psichiatri, psicoterapeuti, scrittori, dirigenti d'azienda, sociologi, *media strategist*, *content designer*, ecc.

«Ha dato voce a tutti, specialisti e non, perché la scuola è di tutti. Ha dato voce a tutti in un momento di gravità straordinaria in cui tutta la comunità si è sentita in pericolo» (p. 6).

Partendo dall'etimologia della parola EMERGENZA (e =fuori di, mergere = tuffare, venire a galla), nel testo si parla di «ibrido tra *emersione* e *urgenza* come se si trattasse di una condizione che porta improvvisamente e velocemente a galla tutto ciò che prima rimaneva sommerso» (pp. 51-2). È un periodo che ha provocato una sovversione totale e reale delle nostre vite, delle nostre priorità, dei nostri modi di stare nel presente. A febbraio, la scuola è stata improvvisamente chiusa, strappata alla solidità dell'esistere nella sua storicità. Dopo un momento iniziale di forte disorientamento, ha repentinamente iniziato un lavoro intenso volto a

ritessere i legami, a ristabilire CONNESSIONI, cimentandosi con metodologie considerate per i più innovative.

Necessariamente la scuola “che fu” non poteva più esistere e questo stravolgimento ha invitato la Scuola a muoversi imparando dai propri allievi; cercando di utilizzare l'AGILITÀ, caratteristica con cui i ragazzi (nativi digitali) tendenzialmente si destreggiano nell'uso delle tecnologie e nel giocare con i videogame. È la capacità «di non stare mai fermi, di sbagliare velocemente ed imparare, di cooperare, di provare e riprovare perché non esiste la soluzione» (p. 7).

Il TEMPO merita una riflessione particolare: un tempo nuovo, dilatato, fluido, dove casa-lavoro-scuola confluivano nello stesso istante, dove la scala di priorità dei valori e dei bisogni personali è stata nettamente rivista. «In questa storia, molto ragazzi e adulti hanno potuto acquisire una maggiore sensibilità nei confronti di se stessi e dell'altro, rivalutare l'importanza delle piccole cose e di quanto la semplicità del vivere quotidiano sia un elemento strutturale, rassicurante e portante nella vita personale» (p. 55). È stato un tempo, quello del primo *lockdown* (primavera 2020), in cui i ragazzi, confinati per necessità col corpo, si sono attivati parecchio: sia per concedersi un nuovo adattamento alla situazione inedita sia

per stabilire collegamenti ed un minimo di socialità (anche attraverso la scuola in DAD). A lungo andare col protrarsi della pandemia, il tempo è stato utilizzato come occasione per pensarsi: mente attiva ed una finestra con l'immaginazione e la fantasia aperta sul proprio futuro, volta a una definizione di un progetto personale futuro, basato sui desideri, passioni, interessi. Un tempo prolifico, costruttivo che ha portato a ri-significare tanti aspetti del proprio presente.

La stessa scuola, per molti ragazzi, è passata dall'essere il luogo noioso, odiato e, a volte, luogo da "bigiare" a un ambiente di cui si sente la nostalgia. Mancano le relazioni, i contatti umani, il fare insieme scuola, l'imparare e il chiacchierare della vita quotidiana con chi è lì con te in quel momento (incontro di corpi). Fare scuola è una fra le esperienze che coinvolgono la persona nel suo insieme (mente-corpo-cuore). «Nella nostra memoria più profonda, i ricordi più veri e intensi sono legati a vissuti del CORPO, a sensazioni, emozioni percepite ed espresse, ricordi di profumi, suoni, scenari in cui il nostro corpo è stato immerso. Le esperienze personali più autentiche sono collegate al corpo che agisce, alle relazioni che si creano» (p. 18). Manca il narrarsi e condividere con naturalezza (senza la macchinosità del dover programmare un incontro tramite piattaforme online, stando pressoché fermi davanti a uno schermo).

Sicuramente la DAD «ha provato a fare l'impossibile: permettere agli studenti di continuare ad avere obiettivi, sfide, stimoli e nutrimento, relazioni ed emozioni. [...] Ma ora che la DAD l'abbiamo conosciuta, non venite a dirci che potremmo proseguirla per il prossimo anno scolastico. Che rappresenta una valida alternativa alla scuola che abbiamo conosciuto. In DAD non ci sono odori, sapori. Non ci sono gesti con cui ci teniamo vicini o ci allontaniamo. Non ci sono le risate tra un'ora e l'altra. Non c'è la gioia del campanello che annuncia –

per oggi è finita» (p. 33). Troppe mancanze...

La DAD è stata un'ancora che ha consentito di stare a galla nel periodo del primo *lockdown*. Purtroppo il protrarsi della DAD anche nell'autunno 2020, nel nuovo anno scolastico, ha generato negli adolescenti e negli insegnanti, vissuti molto profondi di affaticamento, sovraccarico, stanchezza. Le caratteristiche frustranti della situazione attuale alimentano la nostalgia, la demotivazione, il senso di impotenza e di inefficacia. In questo momento, è in atto una "ritirata per necessità": sia allievi che insegnanti, cercando di portare avanti il proprio mandato, ancora una volta a distanza, stanno rallentando, cedendo il passo e ripiegando su uno status di sofferenza individuale. Negli adolescenti, si riscontra apatia, ritiro, ansia e senso di confusione e dispersione per non riuscire a rispondere adeguatamente alle richieste scolastiche. Attualmente vi è un'alta percentuale di dispersione scolastica in DAD.

Nei docenti si riscontra un malessere diffuso dettato dal senso di inadeguatezza, dalla percezione di non avere gli strumenti giusti per raggiungere gli studenti. Sia studenti che insegnanti sentono fortissima l'esigenza di tornare a scuola, in presenza, consapevoli del fatto che, solo convivendo a scuola si possa stabilire una nuova dimensione costruttiva.

È tempo di utilizzare la crisi come occasione di crescita, in cui la Scuola ha la possibilità di CAMMINARE e di trasformarsi, comprendendo quali sono i punti cardine imprescindibili da cui ripartire.

Ripartire dall'essenziale

Camminare, nella rivoluzione della scuola, tenendo a mente pochi concetti, ma preziosi.

La *relazione* e le *emozioni* che circolano, prima tra tutte la *curiosità*. «La curiosità apre alla scoperta di qualcosa di sorprendente, altre volte inatteso e straordinario. Pone domande, solleva dubbi». Attiva il pensiero critico e quello creativo.

«La curiosità può diventare corale». La curiosità, la voglia di sapere, può essere contagiosa, può essere una forza propulsiva nel contesto classe. È il carburante che alimenta la fiammella della *motivazione* allo studio degli allievi. Compito della scuola è quello di risvegliare il *desiderio*, la voglia o il bisogno di ricercare, di conoscersi, il non sentirsi mai sazi. È un sentimento che traghetta i ragazzi in mondi sconosciuti e, con essi in un circolo virtuoso, i docenti che si riappassionano, stupiscono, meravigliano del percorso insieme.

Il docente efficace è colui che “sa portare il fuoco”, non qualcuno che istruisce, riempie le teste di contenuti, ma innanzitutto colui che sa portare e dare parole, sa coltivare la possibilità di stare insieme, sa valorizzare differenze, singolarità, animando la curiosità di ciascuno» (p. 36).

È colui che, nella relazione con i propri studenti, porta lo *STUDIUM*, obiettivo imprescindibile e fondante per la scuola. «*Studeo*, dal latino, amare: sentire il trasporto, interesse, affetto verso un argomento, un oggetto, una persona. [...] È ricerca, viaggio, mondo di affetti che diventa amore per se stessi mentre si fa questo viaggio, stima (e soddisfazione) per il percorso che si riesce ad attuare, orgoglio di sentirsi nei panni di chi esplora, di chi sa prendersi cura di qualcosa che diventa prezioso perché lo si è fatto proprio» (p. 131).

I ragazzi hanno bisogno di sentire questo *studium* nel clima relazionale in classe. Hanno bisogno di essere visti come persone uniche ed irripetibili. Sentire l'attenzione, la fiducia (“ce la puoi fare!”), la cura e l'ALLEANZA. L'alleanza come filo invisibile che lega due persone una a fianco all'altra che guardano nella stessa direzione e che compiono un tragitto comune intravedendo l'orizzonte sperato.

«L'insegnante tende la mano allo studente» (p. 134) anche senza esplicitarlo. Nulla è più forte del non detto e studenti e insegnanti dialogano attraverso le materie, attraverso «i numeri, la scienza, la storia. Parlare di sé

e di noi attraverso l'amore e l'ammirazione per ciò che si spiega, per la propria materia, attraverso una commozione trattenuta, la fatica, le soddisfazioni e le delusioni nascoste» (p. 135) è spesso un mezzo per arrivare dritti alle menti accese e ai cuori intelligenti dei propri studenti.

È importante l'alleanza insegnanti-allievi ma anche l'alleanza scuola-famiglia. In tal senso, uno degli aspetti RIVOLUZIONARI della scuola, ovvero l'essersi trasferita nelle case degli studenti con la DAD, ha permesso di includere maggiormente le famiglie. «Ha permesso alle famiglie di partecipare al percorso formativo dei loro figli, di collaborare con gli insegnanti, di aiutare i ragazzi a raggiungere obiettivi formativi adeguati e di comprendere le loro difficoltà» (p. 105). Ha permesso di osservarli “sul campo”, di compartecipare e di poter sentire dal vivo il valore della scuola e della relazione insegnante-allievo. Ha permesso di mettere mano al fine di potenziare il senso di comunità (scolastica) che ingloba tutti.

La mia personale parola-chiave?

CURA: prendersi cura di sé, del proprio essere insegnante e del proprio essere studente. «Aver cura è prendersi a cuore, preoccuparsi, avere premura per, dedicarsi a qualcosa di specifico» (Luigina Mortari).

Prendersi il tempo e lo spazio per portare un'attenzione gentile (e non giudicante) rivolta a se stessi. Ascoltarsi in ciò che risuona dentro, accogliere le proprie emozioni e i propri pensieri, condividendoli con chi nella relazione si sente empaticamente presente.

Prendersi il tempo e lo spazio per osservare l'altro (gli studenti) nella sua presenza prestando attenzione a emozioni e pensieri.

«È necessario, in tutta la scuola, rimettere al centro la CURA: ripensarsi insegnanti come professionisti della cura, custodi della natura umana che necessita di ricevere e di dare cura; custodi di spazi fisici e ambienti relazionali capaci di far sentire nel bello e nel buono gli allievi; custodi di proposte educativo-didattiche

che facciano sperimentare la ricerca del vero intrecciata con la bellezza e il gusto della vita “buona”; custodire rete di relazioni e collaborazioni sentite come corresponsabilità verso il mondo del presente e del futuro nella comune casa», la scuola (L. Mortari).

Lessico per una nuova scuola è un libro che stimola la riflessione personale: a ogni parola-chiave degli autori, il lettore è sollecitato nel chiedersi quale sia il proprio punto di vista assonante o divergente.

Attiva la memoria di esperienze della scuola “che fu” (la pachidermica storica scuola) e quella di “adesso” (quale adesso? marzo del primo *lockdown*? Quella della ripresa a settembre? O il

ritorno alla DAD con gli insegnanti a scuola?). Attiva narrazioni di insegnanti, allievi insieme in classe o singolarmente. Attiva ricordi dello studente adolescente di ieri, che ognuno di noi porta con sé. Attiva emozioni molteplici.

Un libro volutamente incompleto, quasi in divenire. Un libro che narra un capitolo della storia della rivoluzione scolastica in essere, partendo da punti di vista soggettivi relativi a un momento presente in continua evoluzione. Un libro che invita implicitamente il lettore a mettersi al centro della riflessione e, in parte, come co-protagonista nella definizione e progettazione della nuova Scuola per i nostri studenti e per tutta la comunità.

SULL'AUTRICE

Cecilia Ruozi, SIPRe Parma. Psicologa Psicoterapeuta. Psicologa scolastica.
E-mail: cecilia.ruozi.psicologa@gmail.com.





I GRUPPI DI AGIPPSA

**AFPP
AIPPI
APC
APEIRON
APPIA
AREA G
ARPAD
ASNE-SIPSIA-I. WINNICOTT
ASSIA
RIFORNIMENTO IN VOLO
CSTCS
GAPP
MINOTAURO
PSIBA
SIPRE
SIPSIA**

